

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015

Mgr. Eva Novotná

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Nové technologie ve vzdělání z fenomenologického hlediska
New Technologies in Education from the Phenomenological Point of View

Mgr. Eva Novotná

Vedoucí práce: prof. PhDr. Anna Hogenová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy anglický jazyk — základy společenských věd

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Nové technologie ve vzdělání z fenomenologického hlediska* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

20. července 2015

.....

podpis

Děkuji vedoucí práce, prof. PhDr. Anně Hogenové, CSc., za konzultace poskytnuté za účelem vypracování této diplomové práce a za její inspirativní přednášky a semináře v průběhu celého mého studia na Pedagogické fakultě UK.

ABSTRAKT

Diplomová práce popisuje propojení témat vzdělání a technologií z pohledu fenomenologie. Hypotézou této diplomové práce je myšlenka, že nové technologie mají vliv na proměnu vnímání reálného světa. Cílem práce je zhodnocení vlivu technologií na výchovně-vzdělávací proces a proměna vnímání světa u žáků, kteří nové technologie používají. Práce popisuje přístup vybraných autorů k výchově (Jan Patočka), zavádění technologií do výuky (Branislav Frk, Marc Prensky) a pohled na technologie z fenomenologického pohledu (Maurice Merleau-Ponty, Paul Virilio). Práce ukazuje, jak se proměňuje vnímání generace dnešních dětí a mládeže, které Prensky nazývá *digitálními domorodci*, oproti starší generaci *digitálních imigrantů* a jaké mohou být důsledky proměny tohoto vnímání. Práce popisuje nebezpečí, která se za užíváním technologií skrývají a jak jim lze předcházet.

KLÍČOVÁ SLOVA

fenomenologie, výchova, vzdělání, technologie, média, vnímání

ABSTRACT

This diploma thesis describes connection between education and technology from the phenomenological point of view. The hypothesis of this diploma thesis is the idea that new technologies influence changes in perception of the real world. There are students who use new technologies – the aim of the thesis is to evaluate the influence of technologies in educational process and changes in their perception of the world. The thesis describes the approach to education (Jan Patočka), new technologies in education (Branislav Frk, Marc Prensky), phenomenology and technologies (Maurice Merleau-Ponty, Paul Virilio) from the point of view of chosen authors. The thesis shows how perception of young generation (that Prensky called *digital natives*) is changed compared to the older one called *digital immigrants* and what consequences can this change cause. The thesis describes threats arising from the use of technologies and how to precede.

KEYWORDS

phenomenology, upbringing, education, technologies, media, perception

Obsah

Úvod	8
1 Filosofie výchovy podle Jana Patočky	11
1.1 Výchova jako duševní pohyb.....	11
1.2 Výchova jako individuální i celospolečenský proces	16
1.3 Dvě hlediska výchovy – vychovatel a vychovanec	20
2 Technologie a vzdělání.....	25
2.1 Film jako průlomové médium ve výuce	25
2.2 Otázky používání technologií ve výuce.....	28
2.2.1 Technologie ve výuce – ano, nebo ne?.....	28
2.2.2 Poskytuje nám obraz pravdivý pohled na předmět zkoumání?	28
2.3 Objektivita	30
2.4 Simulace ve výuce	32
2.5 Výuka a technologie	33
2.6 Média	34
2.7 Infosféra a kyberprostor.....	38
2.8 Počítačová gramotnost – digitální domorodci a digitální imigranti	42
2.9 E-learning jako budoucnost vzdělávání?	45
3 Návrat k fenomenologii a kritika technologií.....	48
3.1 Fenomenologie vnímání Maurice Merleau-Pontyho	48
3.1.1 Umění jako možnost pochopení světa.....	48
3.1.2 Vnímání a smysly	51
3.2 Paul Virilio a jeho kritika technologií.....	53
3.2.1 Technologie a zrychlování	53
3.2.2 Film a falešné vnímání	54
3.2.3 Nebezpečí dohledu ve virtuálním prostředí.....	57
3.3 Východisko ze „zajetí“ technologického vlivu.....	60
Závěr.....	63
Seznam použitých informačních zdrojů	65
Seznam použitých elektronických zdrojů.....	67
Seznam obrázků.....	68

Úvod

Za poslední půlstoletí se náš svět hodně proměnil. Se všemi změnami, které se za tuto dobu udály, se změnil nejen náš životní styl, ale změnil se i způsob výchovy a vzdělávání, který prošel za tuto relativně krátkou dobu mnoha obměnami a reformami.

V 21. století mělo na výchovu a vzdělávání obrovský vliv zavádění nových technologií, a to jak do školního prostředí, tak mimo něj. Ve své diplomové práci se chci zaměřit na to, jak nové technologie ovlivňují náš život, a především výchovně-vzdělávací proces. Jaké jsou výhody, ale také úskalí nových technologií.

Pro zkoumání problematiky zavádění technologií do výchovně-vzdělávacího procesu jsem jako metodu zvolila fenomenologii, a to proto, že tento filosofický směr se zabývá vnímáním, zkušeností a mnozí filozofové tohoto směru se sami věnovali a věnují filozofii výchovy, ať už to byl Edmund Husserl, Martin Heidegger, Eugen Fink, Merleau-Ponty, z českého prostředí pak Jan Patočka, Radim Palouš nebo Anna Hogenová. Tito autoři vycházejí ze zkušenosti a jejich filosofie je postavená na prožívání a vnímání, jež je při popisu technologií a jejich vlivu na člověka podstatné.

Dalším z autorů je francouzský fenomenolog Maurice Merleau-Ponty. Ten se ve svých pracích věnoval tématu proměn vnímání pod vlivem technologií, které v období jeho života začaly významně ovlivňovat nejen umění, ale celou společnost. Šlo především o fotografii a film.

Nelze vynechat ani dílo jeho žáka Paula Virilia, který se přednáškami Merleau-Pontyho na Sorbonně nejen inspiroval, ale navíc dokázal teorii dovést až do dnešní doby a aktualizovat ji o nová témata, aby nakonec díky jeho dílu vznikla nová teorie *dromologie*¹.

Hypotézou této diplomové práce je myšlenka, že nové technologie mají vliv na proměnu vnímání reálného světa. Vznik virtuálního prostředí má vliv na proměnu myšlení nové generace žáků, jejichž mozek se přizpůsobuje zavádění technologií do stále více oblastí našich životů. Využívání technologií má jistě své výhody, ale jsou zde i úskalí, kterých bychom si měli všimnout nejen my jako učitelé, ale především na

¹ Dromologie, z řeckého *dromos* – závod, je teorie Paula Virilia založená na myšlence, že rychlost ovlivňuje mnohé aspekty našeho života včetně vnímání.

ně upozorňovat své žáky, učit je reflektovat, třídit a hodnotit mediální obsahy, uvědomovat si, že existuje více úhlů pohledu konkrétních záležitostí.

Cílem této práce není popisovat druhy technologií či novodobé trendy ve výchově a výuce. Cílem této práce je zaměřit se na to, jak mohou technologie výchovu a výuku ovlivnit, co mohou žákům a učitelům přinést a z fenomenologického pohledu zhodnotit proměnu vnímání žáků, kteří nové technologie používají.

Práce v sobě propojuje trojúhelník témat fenomenologie, výchovy a vzdělání a technologií. Tato témata, 3 vrcholy trojúhelníku, propojím v jednotlivých částech práce. V první části se budu věnovat propojení fenomenologie a výchovy, ve druhé části popíšu zavádění technologií do výchovně-vzdělávacího procesu a na konec se vrátím k fenomenologii a kritickému pohledu na pronikání technologií do stále většího počtu oblastí lidského života včetně vzdělání.

Na technologie a jejich využívání v našem životě existují dva základní pohledy. První z nich je optimistický, proto se této skupině říká *technooptimisté*. Zastánci tohoto názoru věří, že technologie pomáhají vylepšovat náš život, přinášejí nám nové možnosti. Ze současných autorů bychom mohli do skupiny *technooptimistů* zařadit Peirra Lévyho, Marshalla McLuhana, nebo Leva Manoviche, který se zabývá především tematikou nových médií a proměnou naší reality v realitu virtuální, umožněnou novými technologiemi, a to hlavně počítači. Z českých autorů je známý spisovatel a novinář Ondřej Neff. Druhý pohled je skeptický a autoři bývají označováni jako *technopesimisté*. Tito autoři upozorňují na nebezpečí, která s sebou zavádění technologií do oblastí lidského života přináší. Z filosofů bychom sem mohli zařadit právě fenomenology Maurice Merleau-Pontyho, Paula Virilia a mimo jiné také autory Frankfurtské školy jako Waltera Benjamina, Theodora W. Adorna, Jürgena Habermase a další. Tito autoři reagovali na problémy, které zavádění technologií do stále většího počtu oblastí, způsobovalo. Ať už se jednalo o práci, umění, vzdělání, ale i zábavu, autoři druhé skupiny se dodnes věnují tématům jako je proměna jazyka a způsobů komunikace, proměna hodnot v lidském životě, úpadek kultury, nebo celková proměna vnímání světa.

Fenomenologie je filozofie, která se vrací zpět k věcem samým. Z fenomenologického pohledu není možné oddělit *res extensa* a *res cogitans*², tělo a ducha. Vnímání není jen jednostranné přijímání podnětů zvenčí. Naše tělo a naše mysl fungují společně a při prožívání jakékoli situace velmi úzce spolupracují jako jeden celek. Pokud poznáváme věci a svět, poznáváme je naším tělem. „To znamená, že moje tělo je utvořeno ze stejné tělesnosti jako svět (je vnímané) a že tuto tělesnost mého těla nadto sdílí svět, svět ji *reflektuje*, přesahuje do ní a tato tělesnost mého těla přesahuje do světa (pociťované je jak vrcholkem subjektivity tak i vrcholkem materiality), jsou ve vzájemném vztahu překračování či přecházení.“ (Merleau-Ponty 1998, s. 242) Podobně vidí problematiku našeho těla, které není pouhým objektem tak, jak se na něj dívá věda, Hogenová {1}: „Tělo jako pexis je srostlé s okolím, se světem prostřednictvím intence zur-Welt-sein, proto toto tělo nekončí kůží, proto toto tělo není předmětem v obvyklém medicínském smyslu slova.“

Kvůli zavádění technologií do stále větší části každodenního života, se za poslední půl století velmi rychle změnil i náš životní styl, změnilo se naše vnímání. Náš život je oproti předchozím dekádam mnohem rychlejší, proměnil se způsob komunikace, která je více zkratkovitá, stručnější, více zaměřená na vizualitu. Co nás neosloví během 5 sekund, tomu už později příliš pozornosti nevěnujeme. Je kolem nás mnoho obrazů, blikajících reklam a heslovitých „výkřiků“. Naše smysly jsou přehlčeny a naše mysl nestíhá informace zpracovávat.

Jak nové technologie ovlivňují výchovu a vzdělávání, jak na ně pohlíží fenomenologie a jaká mohou být východiska ze situací, na které mají nové technologie spíše negativní dopad, bude tématem této diplomové práce, v jejímž závěru nastíním možná řešení.

² Novověký filozof René Descartes rozděloval svět na *res extensa*, věc rozprostraněná a *res cogitans*, věc myslící. Jeho ontologickým východiskem byl tedy dualismus, kdy oddělil fyzický a duševní svět, objekt od subjektu, ačkoli tvrdil, že v člověku jsou tyto dva světy provázány.

1 Filosofie výchovy podle Jana Patočky

V první části diplomové práce se zaměřím na to, jak fenomenologie vnímá výchovu, co je pro ni důležité a jak se k problematice výchovy staví. Jako hlavního autora jsem zvolila Jana Patočku, který je v českém prostředí nejvýznamnější osobností jak v oblasti fenomenologie, tak pro filosofii výchovy. Jan Patočka navazuje na fenomenologii výchovy Eugena Finka³. V jeho teorii lze nalézt také časté odkazy na Platónovu filosofii, které se sám věnoval.

1.1 Výchova jako duševní pohyb

Proč je důležité se nad výchovou a pedagogikou zamýšlet z filosofického pohledu? Nestačila by pouze redukce vědeckých informací, které bychom při vyučování jako učitelé aplikovali? To jsou otázky, které Patočka klade svým čtenářům a snaží se je dovést k zamyšlení nad touto problematikou.

Filosofie se od vědy liší v mnoha ohledech. „Filosofie neklade otázky a nedává odpovědi, jež by vyplňovaly nějaké mezery. Otázky vycházejí z našeho života, z naší historie: tady se rodí a tady také umírají, pokud najdou odpověď, ale nejčastěji se tu přetvářejí; v každém případě však ústí do této otevřenosti všechna minulosť zkušenosti a vědění.“ (Merleau-Ponty 1998, s. 104) Především je úkolem filosofie kladení otázek, zpochybňování. Neměli bychom vše, co je nám předkládáno, považovat za samozřejmé a přijímat to jako jedinou pravdu. Filosofie v nás má probudit chuť po poznání, tázání, aktivním samopřemýšlení.

Skeptický pohled na přínos filosofie pro vzdělání měl podle Patočky například August Comte⁴, který tvrdil, že filosofie není skutečným odvětvím, nemá žádné poznatky, ale pouze čerpá z ostatních věd. Filosofie nemá prý pro člověka skutečný užitek jako fyzika, chemie a další vědy, které nám předkládají konkrétní poznatky, ze kterých máme užitek.

Ale existují i jiné užitky, jak připomíná Patočka, a to užitky duševní. Náš duševní pohyb v nás cosi otevírá a vnitřně nás proměňuje. Naše duše je tak

³ Německý fenomenolog, který se ve své teorii zabýval mimo jiné filosofií výchovy a filosofií hry.

⁴ Francouzský myslitel a zakladatel pozitivismu známý svou klasifikací věd.

rozpohybována směrem vzhůru, začíná se pohybovat v kruzích a naše poznání se dostává do vyšších oblastí. Nedržíme se myšlenkami u země u materiálních jsoucen, u přízemních problémů. Získáváme postupně nadhled a zjišťujeme, že „žák nemá se ve škole jenom naučit jistým prostředkům k určitým cílům, nýbrž má se naučit něco vyššího chtít.“ (Patočka, s. 367) Tím nejvyšší, čeho lze dle platónské filosofie výchovy dosáhnout, je idea dobro, *to agathon*, které lze dosáhnout správnou výchovou. Jednou z možností, jak se idee dobra přiblížit, je vedle lásky a umění, cesta filosofie. Ta pomáhá naší duši rozpohybovat směrem vzhůru, oprostí ji od touhy po smyslových požitcích.

K tomu, aby člověk chtěl v životě něco vyššího, napomáhá člověku výchova. Výchova má rozšiřovat naše obzory, otřást naše jistoty, vyvrátit je a probudit v člověku chuť k tázání. Podle Patočky je tento otřes zvláštní pocit prolomením každodennosti, kdy se nám vše otevírá v novém světle, vše nabývá nového smyslu a svět se otevírá v nových horizontech. Toto prolomení má mnoho podob, ať už jako životní krize, nebo naopak krása a prožití nových životních možností. Tento pohyb prolomení každodennosti vychází opět z platónské filosofie. Tato nauka není jen předáváním poznatků, jako je tomu ve vědě. Filosofování je pohyb, proces uvnitř člověka, je to opak každodennosti. Vytržení z této každodennosti bývá otřesem, který je podobný pocitu při „vylézání z jeskyně“, který Platón (2005) popisuje v sedmé knize Ústavy a kdy zažíváme *deinos*, otřes, vytřesení z našich jistot, moment „probuzení“.

Profánní, každodenní čas nás nutí k obstarávání, vyvolává v nás úzkost, starost, *Sorge*, jako primární náladu, kterou přistupujeme ke skutečnosti. Projevuje se jako úzkost z bytí, nemá charakter ničeho konkrétního. Staráme se o druhého, o náš majetek, o něco předmětného. V každodenním životě se zabýváme praktickým obstaráváním, ontickými záležitostmi, zakrývá se nám autenticita bytí. Proto je takový život neautentický, máme tendenci zabývat se věcmi, konzumem. To nám brání, abychom šli sami k sobě, abychom žili autenticky. Z této neautentické roviny se dostáváme k úzkosti, která nás z neautentického způsobu života vytrhává a vede nás k reflexi, odstupu od sebe sama, k uvědomění si časovosti života, k bytí samému, k zájmu o naše bytí (Heidegger 1996).

Slavnostní čas, fání, je čas, ve kterém má člověk prožívat radost, je to jiný čas, než čas každodennosti a obstarávání. Je to čas, ve kterém se v přítomnosti setkává i minulost a budoucnost. V těchto chvílích se rodí počátek, kdy vzniká něco nového. Počátek je opakem začátku, který se opakuje v každodenním životě. Počátek je vždy nový, vždy se rodí, počíná, je posvátný. Počátek je nevšední. Výchova se zakládá v bytí, které je do tohoto počátku vtaženo – student je otevřen zrození počátku. Člověk, který je materialisticky zaměřený, není schopen tyto počátky prožívat, není schopen prožívat posvátno, vyhledává přízemní zábavu.

Nejdůležitější starostí v našem životě by měla být starost o duši. Ta probíhá bytostným tázáním. Člověk, který pečuje o svou duši, žije autentický život, má zájem o vlastní bytí. Takový člověk je schopen odstupu, reflexe, neustále si připomíná otázku bytí. Kruhy naší duše z nás vycházejí ven do světa, jsou obohacovány o nové poznatky a poté se vrací k člověku. Čím více se obohacují, tím více se kruhy duše pohybují směrem vzhůru. Takový člověk není strháván do upadání každodenního života a jeho obstarávání. Od *bios apolaustikos*, přes *bios politikos* se člověk dopravuje k *bios theoretikos*. Důležitá je výchova, která napomáhá duši rozhýbat směrem vzhůru, a to pomocí otázek. Úkolem výchovy je zkrotit žádostivost a mít pod kontrolou statečnost. U takového člověka vládne rozum a takový člověk je svobodný, protože mu nerozkazuje ani žádostivost, ani zbabělost. Takový člověk v sobě nese lásku k dobru a touhu po poznání.

V procesu výchovy musí člověk zažít otřes. Ten nastává po údivu, který mívá podobu studu – nevíme, co vlastně chceme, proč děláme to, co děláme, zjišťujeme, že slepě něco následujeme. Toto je prvotní okamžik, zájem o ideu, nastává výchovný proces. Odkrývá se nám to, co bylo doposud skryto. Tato idea, o kterou projevujeme zájem, není poznatkem, ani pravdou, ale spíše klíčem k tázání se na možnosti a smysl věcí a to je podstatou filosofie (Patočka 1996, s. 368).

„Filosofovat“ může mít dnes negativní zabarvení svého původního smyslu. Mohli bychom tak označit „mluvku“, který chce vypadat chytře a na všechno mít názor. Podle Patočky je člověk, který filosofuje, ten, kdo se zajímá nejen o sebe samého, o své cíle, ale i o cíle, o které usiluje celá společnost. Filosofující člověk dokáže o věcech uvažovat v širších souvislostech a zachytit smysl společenského dění.

Na rozdíl od vědy nám filosofie rozšiřuje život sám, rozšiřuje naše obzory a pomáhá nám najít sebe samu. Spojuje věděné a vědění.

Filosofie nevzniká na základě vědeckých poznatků. Filosofie dala základ vědám. Jejím úkolem není hromadit poznatky o konkrétních věcech. Filosofie se zabývá podstatou věcí. Filosofické směry se vzájemně nevyvracejí, ale podle Patočky se naopak vzájemně prohlubují a vrací v nové podobě. Filosofie obohacuje vědu o nové poznatky a věda dává filosofii nové otázky. Filosofie je vědění vztahující se k celku světa a odborné vědy se zabývají věděním jednotlivého. Kdyby filosofie a věda splynuly, byl by to podle Patočky ideální stav, kdy bychom měli možnost pochopit celkově svět.

Jaký je potom užitek filosofie pro pedagogiku jako nauku o výchově a vzdělávání? Filosofie nám umožňuje pochopit celek skutečnosti, zvládnout sebe i svět v duševní rovině. Pedagogika stojí na myšlence výchovy k jisté ideji smyslu života. Tou se zabývá právě filosofie – vychováváme k něčemu, k tomu, co má pro nás samotné, ale i pro celou společnost cenu. Výchova patří k životu a pedagogika stojí na předpokladech filosofie. Filosofie by měla poskytovat klíč ke smyslu života a našeho světa. Pedagogika celkový smysl života předpokládá. Proto by se měla na filosofii, která se těmito otázkami zabývá, obracet. Patočka namítá, že jsou i jiné duchovědy, které se zabývají smyslem života – historie, literární dějiny, dějiny umění a další. Všechny tyto vědy se nějak zabývají smyslem života. Neřeší ale tytéž otázky, jako výchova, pouze dávají znalosti. Nemůžeme se podle nich řídit vlastním rozhodnutím. „Filosofie naproti tomu právě tím, že chce být celkovým výkladem života, který má platnost pro toho, kdo se ptá, pro toho, kdo právě se filosofickým zkoumáním zabývá, námitce uchází.“ (Patočka, s. 374) Filosofie stojí na našich otázkách, na naší touze poznávat svět.

Pokud tvrdíme, že filosofie se zabývá smyslem života, Patočka se ptá, jaký je vlastně obsah tohoto slova? Věda nám poskytuje vědomosti a odpovídá na pojmy. Filosofické pojmy ale nejsou tak jasné. Všechny věci pro nás mají nějaký smysl význam. Mají smysl v souvislosti s naším jednáním. Mají smysl jako prostředky k nějakým účelům. My si ale primárně neuvědomujeme, že věcem nějaký smysl vůbec přikládáme. Svět nevnímáme jako soubor věcí a barev, ale jako soubor možností, jako

něco, co má smysl. V pozdější kapitole si ukážeme, jak a proč tento zjednodušený pohled na svět skrze striktní oddělování smyslů kritizoval francouzský filozof Maurice Merleau-Ponty jako důsledek novověké vědy, a také kritiku z pohledu jeho následovníka Paula Virilia na to, jak technologie ovlivňují naše smysly a tím naše vnímání okolního světa zkreslují.

Věci nějak poukazují k nám samým, k našemu užívání a tudíž prožívání. Je to především naše *prožívání*, co má smysl. Neustále žijeme v celkovém rozvrhu, naše chování je vždy účelné. Některé momenty jsou pro nás významné, jiné ne. V tomto rozvrhu přitom žijeme, aniž bychom si ho běžně uvědomovali. Takto se ale jen těžko dostáváme k podstatě věcí. Pro poznání je důležitý moment prolomení každodennosti.

Náš život má dvě úrovně: každodenní a sváteční. Jsou to dvě linie, které se našim životem proplétají. Každý den se nějak opakuje. Pak jsou zde chvíle, které jsou zvláštní a které vynikají. Touto chvílí může být prožitek hlubokého přátelství. Jde o to, že v těchto svátečních chvílích existuje jiný rozvrh našeho světa. Změní se naše cíle a žijeme v tu chvíli jakoby jiný život. Patočka vysvětluje, že toto je moment, kdy si někteří lidé nerozumí, protože každý z nich žije na jiné úrovni. Přesto nás ale něco neustále spojuje – něco, co všechny životní roviny sjednocuje – jednotný smysl, význam. Takovými otázkami se právě zabývá filosofie, které jde o to, aby mezi vším vznikala jednota, aby měl člověk ve svém životě jasno, aby chápal smysl momentu, který nastal, abychom nezůstávali na povrchu, ale pochopili význam zážitku. (Patočka 1996, s. 376) Jak si blíže popíšeme v příštích kapitolách, úkolem učitele je vyvolat v žákovi prožitek, ale toho jen těžko dosáhneme zprostředkovaně pomocí technologií – fotek, filmu. Mnohem důležitější a cennější je přímá zkušenost.

Filosofie by neměla dopustit, aby byl náš život naivní, protože takový člověk nemá svůj život ve své moci. Filosofie nám pomáhá nazírat všechny možnosti, je výkladem, interpretací života. A protože život není možný jinak, než jako život ve světě, výklad života je výkladem světa. Proto je filosofie pro výchovu tolik důležitá.

Filosofie má podle Patočky 3 hlavní úkoly:

1. stanovit smysl života - etika,
2. výklad celku světa - metafyzika

3. výklad vlastního života a jeho reflexe - kritika.

Tyto tři úkoly a tři disciplíny jsou tři momenty jednoho procesu a tvoří momenty trojjedinečnosti. (Patočka 1996, s. 378) Pokud se při výchově tyto tři momenty setkají, jsme na cestě za pochopením.

„Pedagogika totiž vzniká tam, kde proces výchovy přestává být neuvědomělým, docela přirozeným, a kde se stává problémem.“ (Patočka 1996, s. 378) Člověk je formován neuvědoměle a uvědoměle. Člověk jednak přirozeně pobývá v lidské společnosti, ale také je zde cíl jej formovat. Když se proces formování stane problémem, otázkou, vzniká nauka o výchově. Vystávají otázky, za jakým účelem a jak vychovat jedince co nejlépe? Nevychovávat jen pro jediný cíl, ale jako celek a jak jej vychovat co nejlépe? A co to vlastně znamená?

1.2 Výchova jako individuální i celospolečenský proces

Výchova je celospolečenský proces řízený státem. Už Platón (2005) se zabýval teorií výchovy ve státě, kdy zdůrazňuje, že každý má být k výchově veden již od mala k tomu, pro co se nejvíce hodí a podle toho je vychováván jako rolník, strážce, nebo vládce. Výchovu Platón svěřuje obci a popisuje ji jako přísný proces, na jehož počátku je zejména u strážců odloučení od rodičů a vzdání se veškerého majetku, a proces, který později tolik kritizoval Karl Raimund Popper⁵. Jak zmiňuje Patočka, stát má svou koncepci, ideologii a potřebuje vychovávat lidi pro sebe, ne pro filosofy. Filosof musí tento společenský ráz respektovat, ale zároveň jej podrobit kritice a usilovat o jisté formování společnosti i vlastního života, usilovat o lepší bytí. (Patočka 1996, s. 379)

Jedním z úkolů filosofie je reflexe vlastního života a bez tohoto momentu by nedošlo k pochopení celku světa. Pokud provedeme reflexi vlastního života a nazřeme ideje, zdá se na první pohled obtížné toto prožití předat někomu druhému. Můžeme snadno předat naše myšlenky, hůře už to jde u našich prožitků, které jsou pro výchovu zásadní. Nestačí totiž pouze jednoduše předávat poznatky a nutit žáky, aby se je učili z paměti. Pokud chceme žákům vštěpovat hodnoty, nesmí výklad zůstat prázdný. Hrozí zde zneužití myšlenek, hodnoty mohou působit prázdně, jako něco, co nemá se

⁵ Původem rakouský filosof, který kritizoval totalitní ideologie.

skutečným životem mnoho společného. Právě zde je důležitý moment otřesu, prožití smyslu. Otřesu ale nelze dosáhnout racionálními prostředky za pomoci institucí. Myšlenka nás musí rozechvět, musí dojít k duševní odezvě – setkání jedné duše s druhou, ne jen od jazyka k uchu. Z rozprav a přemýšlení bychom měli pociťovat radost.

Už v 5. století před naším letopočtem vzniká sofistika, která je založena na opracování myšlenek a jejich přizpůsobení k obrazu svému, ke svému prospěchu. Patočka připomíná, že už Platón upozorňoval na nebezpečí záměny filosofa se sofistou. Jak tomu zabránit? Právě výchova je důležitá pro toto poznání, ale i pro to, aby se člověk sám sofistou nestal. Výchova by neměla zůstat na čistě institucionální rovině a pouhém předávání poznatků, ale měla by být prožitkem, aby člověk pochopil, co je v životě skutečně podstatné. Aby poznal, když se jej někdo snaží obelstít a aby sám neobelhával ostatní.

Výchova se odehrává podle Patočky ve dvou rovinách – je to kulturní proces probíhající v přírodním rámci. V každém jedinci se odehrávají dva pochody, zrání a učení. Zrání je základem pro učení, děje se automaticky. Učení spočívá na individuální zkušenosti a zvyku. Navíc je zde ještě faktor společenský.

Výchova je proces neuvědomělý i uvědomělý. První, uvědomělý, se odehrává především v rodině a při hře. Význam hry pro výchovu zdůrazňoval už Platón (1961, s. 43), když říká, že hrou se člověk učí snáze a lépe si osvojí nástroje, které bude v dospělosti používat. Filosofii hry rozpracoval také francouzský filosof Roger Caillois (1998) ve svém díle *Hry a lidé: maska a závrať*, kde podle principu dělí hry na *agón* (princip soutěže - fotbal), *alea* (princip náhody – kostky), *mimikry* (chování „jako“ – hra na...) a *illinx* (závrať – kolotoč). Hra by měla být spontánní a zábavná. Hra je důležitá nejen pro osvojování různých aktivit, rozvoj představivosti, komunikačních schopností, osvojování pravidel, ale také pro předávání kulturních hodnot.

Druhý, neuvědomělý proces výchovy, je dán 3 momenty:

1. ve společnosti jsou dospělí a nedospělí, zformovaní a nezformovaní, žijí pohromadě a dochází ke střídání generací;

2. ti noví jsou právě nehotoví;

3. členové různých generací patří k sobě a z toho pro ně plynou jisté úkoly – musí se o sebe starat – dospělí mají povinnost vůči „nastupujícím“.

Žádná společnost nemůže být bez výchovy. Čím více je společnost diferencovanější, tím více výchovu potřebuje. Struktura celé společnosti a její kultura je natolik propracovaná, že je potřeba výkladu, je třeba dávat věcem smysl. Zde už je potřeba uvědomělá výchova a je potřeba specifikovat její funkci. Musí proto existovat lidé, kteří výchově rozumí, kteří budou formovat budoucí generace, jejich schopnosti k společenství a budou předávat obsah této nové generaci. Výchova předpokládá nehotovost jedince, a zároveň jeho možnost rozvíjet se, a to jak po stránce fyzické, tak duševní. Doléhají na nás naše zkušenosti se světem, které vnitřně prožíváme, neustále se takto vnitřně měníme, formujeme, naše okolí nás nějak ovlivňuje, formuje. „Výchovou byl by tedy soubor formujících vlivů, které člověka uschopňují, aby se stal platným členem společnosti v době své zralosti.“ (Patočka 1996, s. 385) Zastáncem volné výchovy, tedy takového formování, které by si člověk neuvědomoval, byl například J. J. Rousseau nebo L. N. Tolstoj. Výchova by měla být co nejvíce přirozená, co nejvíce vycházet ze života, a to formou negativních zásahů, odstraňováním všeho, co by mohlo vadit přirozenému vývoji.

Kromě formace úmyslné a neúmyslné dělí Patočka proces na stránku objektivní a subjektivní, nebo-li zkušenostní. Stránku objektivní popisuje jako přírodní proces, to, co vidíme zvenčí. Ale výchova probíhá především v nitru člověka, a to vychovávaného i vychovávajícího. Formace subjektivní je založena na zkušenostech, na tom, jak prožíváme věci v našem okolí. Nejdůležitější je přitom zakoušení sebe sama. K tomu dochází tak, že se snažíme dosáhnout našich cílů. Tím získáváme zkušenosti. Je to proces pohyblivý, který má vliv na naše prožívání. Zkušenost je jednak pro daný okamžik, ale i pro další život. Důležité zkušenosti jsou neztratitelné, nechávají v nás nějaký zvyk. Všechny takové chvíle, které jsme prožili, v nás budují stanoviska jak k věcem, tak k lidem, vytváříme si hodnotový systém. Tyto chvíle nám nikdo nemůže sebrat, jsou naším majetkem.

Když je něco významné, hluboce to prožíváme, uvědomujeme si ten moment, danou věc se snažíme reflektovat. Dochází k subjektivní formaci, získávání tvaru – „Bildung“. Není to ale, jak Patočka upozorňuje, jednoduše přeloženo, vzdělání. Význam slova „Bildung“ je pro Patočku mnohem širší, proto používá slovo „formace“. Je to proces ustavičný, člověk nabývá pevného tvaru, konzistence své bytosti, která je poté jeho majetkem. Způsoby formace by se daly podle Patočky rozdělit do 4 kategorií:

1. **neúmyslná** (zvyky na vesnici předávané z generace na generaci)
2. **úmyslná** (popsáno výše)
3. **pasivistická** (nekritická mysl otrocka)
4. **aktivní** (člověku zůstává jistá mez svobody)

Při výchově je vždy jedinec spoluúčasten a smysl výchovy leží vždy alespoň částečně v něm, zároveň v něm není úplně, protože by nedošlo k setkání s celkovou společností. Proto je zde vychovatel, který funguje jako zprostředkovatel.

Formace se odehrává na třech úrovních. Nejspodnější je přirozený vývoj (dospívání, dospělost, obohacování, ztráty, prožitky), pak je vliv okolí – věcí a lidí (například úmysl formovat druhého k nějakému účelu), nakonec je úmysl předat životní formu spoluurčenou svobodou. (Patočka 1996, s. 389) Učitel by neměl být jen někdo, kdo zastává úlohu danou institucí. Měl by si uvědomovat vše výše popsané, měl by si uvědomit, že výchova musí být prožita. Nestačí vědomosti čistě předávat a drezúrou žáka naučit. Jedinec musí myšlenky a hodnoty skutečně přijmout, ne se učit věty s vyprázdněným obsahem z paměti. Výchovný proces je podle Patočky zápas, je to boj. Zápas mezi milujícím vychovatelem a oddaným vychovancem. Ten není pasivní, nepřijímá nevinně poznatky, ale musí zde existovat napětí, ve kterém se jedinec utváří. Výchova je boj, protože se vychovatel snaží vychovanci vštěpit nové poznatky a hodnoty, ale vychovanec je zároveň samostatné individuum s vlastní osobností, má svůj svět a své zájmy. Ale bez vychovatele by vychovanec nikam nesměřoval, nerozvíjel se a byl by ve společenském životě ztracený. Na druhou stranu nesmí vychovatel vychovance nijak omezovat, měl by pouze rozvíjet přirozené schopnosti a nasměrovávat. V zápasu výchovy není vítěz, ani poražený, a pokud ano, měl by být vítězem žák. Musí zde existovat kompromis. Vychovatel předává své

poznatky a zkušenosti vychovanci, který má svou vlastní osobnost a slepě nové obsahy nepřijme, ale novým způsobem je přijímá za své a přetváří. Obsahy tak ožívají v nové generaci novým způsobem. Žák by proto neměl vychovateli podléhat, ale měl by jej v tomto ohledu dokonce překonat.

Ve výchově existují podle Patočky dva momenty na základě toho, zda se jedná o bezděčný, či aktivní proces. Jsou zde jednak momenty, které leží mimo pedagogickou situaci a pak momenty, které vyplývají z pedagogické situace a její podstaty.

Co se prvního momentu týče, Patočka zde zmiňuje Ernesta Kriecka⁶ jako zastávce spontánní a neuvědomělé formace ve společnosti. Každý jedinec má své individuální schopnosti, ať už vychovatel, nebo vychovanec. U vychovance jde především o nadání, jehož meze jsou dány přírodou a přes které výchova nemůže. Roli zde hraje i stupeň přirozeného vývoje, ve kterém se vychovanec právě nachází. Protože je výchova, jak již bylo zmíněno, společenský proces, každému se dostává výchovy podle svého společenského zařazení. U nás má každý rovné šance, i když i zde často vznikají dohady. Nejvíce je ale tento rozdíl vidět v kastovních společenských systémech. Podle své společenské funkce dosahují jedinci různého stupně vzdělání. Jak udává Patočka za příklad, u vesnického chlapce je nepravděpodobné, že by studoval estetiku. Tyto rozdíly se pak v 21. století více stírají. Jednou z hlavních příčin byl právě rozvoj a zavádění nových technologií. Více toto téma rozvedu později v následujících kapitolách.

1.3 Dvě hlediska výchovy – vychovatel a vychovanec

Momenty vyplývající z pedagogické situace mají dvě hlediska – vychovatelovo a vychovancovo. U vychovatelova hlediska je při výchově podstatné, aby byly splněny všechny důležité podmínky pro výchovu. U vychovancova hlediska je při výchově ze začátku počáteční nesvoboda. Vládne zde autorita vychovatele, jeho cíle a prostředky. Nastává pozvolný přechod, vychovanec se stává aktivnějším, až nakonec účel a prostředky leží v jeho rukou. Toto je onen moment, kdy se vychovatel stává spíše povzbuditel a dodavatelem, kterého vychovanec potřebuje, aby se dále rozvíjel.

⁶ Německý profesor pedagogiky na univerzitě ve Frankfurtu, který se zabýval filosofií výchovy.

Poslední fází je proces *vzdělávání se*, kdy se plně uplatňuje vychovancova svoboda, má převahu nad vládou vychovatele, vzniká autonomní jedinec, do kterého proniká smysl, za kterým chce jít a sám pro něj získává prostředky. Výchova se stává sebevýchovou, vzdělání sebevzděláváním. Ty ale nejsou opakem výchovy, která předpokládá dva jedince. Sebevýchova a sebevzdělávání jsou možné jedině na základě prvotní vztahu. Nikdo sám od sebe nezačne rozumět povaze světa, aby začal vytvářet kulturní hodnoty.

Nakonec tedy vychovanec svobodně přijme společenské cíle. Přijme je za své a účastní se spolupráce na nich. Dokáže sám svobodně tvořit. Ve společnosti pak panuje rozmanitost názorů a bohatý kulturní život.

Výchova je proces, který se odehrává v lidském světě. Patočka ale poznamenává, že moderní člověk často v jiném světě žije a v jiném světě myslí. Svět, který nám předkládají učitelé, se často liší od našeho prožívání. Přirozený svět je totiž daleko bohatší kvalitami i dimenzemi. Svět, který nám ukazují ve škole, je vykonstruovaný a zobjektivizovaný, je to představa o světě tak, jak ji vytvořily přírodní vědy.

Proces výchovy, jak připomíná Patočka, patří do přirozeného světa. Vědy činí pravý opak a do svého vykonstruovaného zobjektivizovaného světa začleňují přirozený svět. Dokonce i psychologie a sociologie přirozený svět zpředměťují a zkoumají jeho prvky a vytváří kategorie. Při výchově toto nelze. Musíme vycházet z přirozeného světa, z vlastní zkušenosti. Člověk neustále stojí v nějakých situacích a tyto situace nemůžeme zachytit objektivně. Každá situace je odlišná a nikdy se neopakuje. Neustále reagujeme na měnící se poměry, máme před sebou možnosti, každou situaci nějak prožíváme, nejsme jen postaveni mezi věci.

Výchova je také situace. Je to situace, ve které jsou přítomni alespoň dva jedinci. Každý stojí zároveň v jiné situaci. Vychovatelova situace obsahuje tři základní momenty: emoce, citové vazby a elán (elán lidský, elán ke společenství a elán ke konkrétnímu žákovi). Emoce jistě hrají svou roli a ovlivňují konkrétní situaci. Podle Patočky je ale nejdůležitější elán. Učitel by měl mít pozitivní elán, chuť do života, prožívat smysl. Vychovávat pro celou společnost, ale i pro konkrétního jedince,

vštěpovat mu hodnoty a životní smysl tak, aby je žák přijal za své a byl pro společnost přínosem.

Vychovanec je v opačné situaci. Na rozdíl od vychovatele, který přichází za žákem s určitým cílem, neví, co se s ním zpočátku děje. Je zde pasivita, oddanost vychovateli. Vychovanec ke svému vychovateli vzhlíží, je pro něj autoritou, kterou chápe pozitivně. A právě díky vychovatelově elánu se později ve vychovanci probudí chuť k tomu, k čemu je vychovatelem nabádán. I zde Patočka upozorňuje, že tomu tak není vždy, žák se nemusí s učitelskými pohnutkami ztotožňovat a následovat je. To je jednou z mezí výchovy.

Pedagogický proces je boj a zápas odehrávající se v pedagogické situaci. Vychovatel musí zpočátku přemoci původní přirozenou pasivitu vychovance a přeměnit ji v prožití, ve spolupráci smyslu. Toto prožití smyslu funguje na několika úrovních a i na té nejnižší ho lze dosáhnout. Pokud žák nedosáhne jistého stupně uvědomění smyslu života, nelze považovat výchovu za ukončenou. Toto uvědomění smyslu funguje podle Patočky zejména v náboženské výchově nebo v národním uvědomění.

Každý člověk žije během života v různých společenstvích. Nejbližší je nám rodina, odtud se společenství šíří až na celé lidstvo. K fenoménu výchovy patří právě i elán ke společenství (ne jen učitelův elán ke konkrétnímu žákovi). Učitel se musí cítit být spjat s celým společenstvím, mít elán k lidství. Lidství se projevuje v národním společenství a proto je národní moment důležitý při výchově, národ je ustanoven historicky, uzavřen vůči jiným společenstvím a všechny důležité společenské funkce se odehrávají uvnitř něho.

Výchova není jen povoláním, povinností. Vychovatel by neměl být jednoduše ten silnější, kdo má vždy pravdu, sílu a moc. Tímto přístupem nelze vychovat z žáků svobodné lidi. Vychovatel by měl být pro žáky symbolem, který reprezentuje práci, vzdělání a vzdělání by měl mít učitel co nejvyšší. Neměl by chápat jen to, co učí, ale chápat poslání svého povolání. Vychovatel i vychovanec jsou svobodné autonomní bytosti a výchova patří k celku duševního života. Žák není materiál, který se přemění

drežúrou. Výchova má být živá, vzbuzovat v žákovi otázky a touhu po poznání, budovat v něm hodnoty a životní smysl.

Jaký, že je tedy cíl výchovy? Především učinit člověka svobodným. A to v životě občanském – svobodně se rozhodovat, pohybovat se v rámci společenských norem a být za své činy zodpovědný, v životě hospodářském – aplikovat liberalismus, nakonec i v životě duševním – chápat možnosti člověka a jeho podstatu.

Patočka chápe svobodu jako možnost žít z vlastního rozhodnutí, z vlastní moci. Člověk má vůli žít autonomně, svobodně. Toho nelze dosáhnout jinak, než tvorbou, činností, prací. Proto je pro něj důležitý druhý životní pohyb a proto je člověk tak nešťastný, když práci ztratí. Ztratí možnost tvořit, projevit se, uskutečňovat se skrze práci. Smyslu života se můžeme zmocnit jediné aktivně, nikdo jiný to za nás neudělá. Každý je sám za sebe a s každou situací, ve které právě je, se musí vyrovnat sám.

Člověk by se neměl stát prostředkem, nástrojem. „Na druhé straně svoboda neznamená jenom žít *pro sebe* sama, ale znamená žít ze sebe sama, a to tak, že člověk žije u cíle, že dosahování toho cíle patří k dosahu jeho života.“ (Patočka 1996, s. 435) Žít u cíle, tedy žít u sebe sama, to patří ke správnému životu vedle ohledu ke společnosti vůbec. Prací, kterou člověk vykonává, neobohacuje jen sebe, ale i společnost. Člověk není svoboděn jen sobě samému, ale všem, celé společnosti. A v momentě, kdy má společnost svobodné lidi, kteří umějí dávat smysl svému životu, spočívá impuls zvyšování vzdělanosti, a zároveň zvýšením vzdělanosti se zvyšuje svoboda. Vzdělání je skutečně přínosem nejen pro jedince, ale i pro celou společnost.

Jan Patočka byl kritikem utilitarismu, kde smysl má jen to, co je užitečné, co se dá prakticky použít, má (peněžní) hodnotu, co zajišťuje materiální blahobyt. Vyznavači utilitarismu sami sebe nazývají „praktičtí lidé“. Je to ale trochu naopak – podle autora utilitářství samo vůbec praktické není. Tito lidé by totiž z oblasti výchovy a vzdělání odstranili vše, co praktické podle nich není. Takoví lidé se velmi snadno stanou dříve, či později nesvobodnými. Budou se hnát za materiálním blahem, které jim nemůže nikdy přinést štěstí. Jak psal již Platón (2000), taková duše je zkrátka nešťastná, protože lpí na věcech, které jsou pomíjivé, a proto i radost z nich je

pomíjívá. Kruhy duše takových lidí se pohybují nízko nad zemí a oni si neuvědomují svou přizemnost, chybí jim nadhled. Patočka aktualizuje tuto starou platónskou myšlenku kritiky materializmu a zasazuje ji do kapitalistické společnosti, která se svým chováním této teorii v mnohém podobá. Předcházet se dá takovému jednání a smýšlení právě vzděláním. Jedině tak může být člověk skutečně svobodný – když se naučí oprostit se od materiálních jsoucen a uvědomí si skutečné hodnoty v našem životě a bude usilovat o dobro a pravdu tak, jak uvádí i Platón (1961).

Vzdělání není pouhé vědění, ani umění. Vědění je rozumová schopnost, zahrnuje chápání, podržení obsahů. Vzdělání je mnohem víc, osvobozuje nás a dává našemu životu smysl, učí nás pochopit svět ve své celistvosti a zároveň v nás tvoří mikrokosmos – každý člověk má svůj svět. Jak říká francouzský filosof Maurice Merleau-Ponty: „mezisvět vlastně neexistuje, každý obývá pouze ten svůj, vidí jen ze svého úhlu pohledu a jest jen jakožto situovaný;“ (Merleau-Ponty 1998, s. 65-66) K tomu, abychom svět pochopili, je však opět zapotřebí vzdělání.

Vzdělání dělí Patočka (Patočka 1996, s. 438-439) na dvě části:

1. kontemplativní – věda, umění, filosofie
2. praktické – hospodaření, technika, politika, náboženství.

V obou částech dohromady je obsažen uvědomělý vztah k světovému celku. Věda kupí poznatky z jednotlivých oborů, filosofie plně uchopuje jsoucnost, umění zachycuje svět v základních, symbolických, nebo reprezentativních útvarech, hospodářství a technika ukazují svět jako prostředí, které slouží člověku, politika nás učí, že smysl světa je koncentrován v moci a náboženství ukazuje, že vztah ke světu je zprostředkován vztahem k absolutnu. Vztah k celku je vy výchově důležitý. Člověk je bytostí konečnou a měl by pochopit, že život v pravdě svobodný se neodehrává v nekonečnu, ale vyžaduje vyrovnat se s tím, že každá věc je konečná. Právě výchova člověku pomáhá rozpohybovat kruhy jeho duše směrem vzhůru a nabývat tohoto pochopení.

2 Technologie a vzdělání

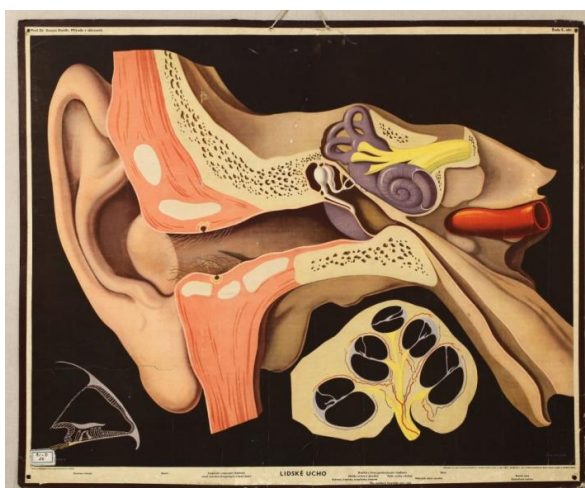
2.1 Film jako průlomové médium ve výuce

Pokud bychom měli vybrat médium, které do výuky přineslo nejvíce technologických změn a ukázat na něm historický vývoj technologií ve školství, byl by to jistě film. S filmem jakožto médiem se začala dostávat do škol technologie určená k výuce – promítačky a později televizory a videa. K promítání sice už dříve sloužily i promítačky pro diapozitivy, ty se ale stále daly nahradit klasickým obrazem. Na filmu se dá dobře vysvětlit, jaký vliv a jakou roli mají technologie ve výuce, protože se jedná o médium složitější, než je pouhý statický obraz, je navíc rozšířen o zvukový rozměr a je to médium, které se postupně stalo běžnou součástí výuky a používá se dodnes.

Před zavedením filmu do vyučování se pro názorné vysvětlování používaly především právě obrazové materiály, které byly z velké části kreslené. Jednalo se o tzv. nástěnné obrazy, které měly rozměry kolem 1m. Učebnice na počátku 20. století moc obrázku nemívaly, a pokud ano, byly černobílé. Didaktické nástěnné obrazy bývaly barevné. Daly by se zařadit do dvou hlavních kategorií. Jednak to byly obrazy zobrazující postup (jak se co dělá, jak se co vyrábí) a pak to byly obrazy, které popisovaly objekt, ukazovaly žákům nějakou strukturu (průřez rostlinami, průřez lidským tělem a podobně) (Česálková 2009).



Obrázek 1: Nástěnný didaktický obraz:
Výroba kaka, 1898 [I]



Obrázek 2: Nástěnný didaktický obraz:
Lidské ucho, 1938 [II]

Právě obrazy ukazující postup by nám mohly připomínat zjednodušený filmový pás, kde jsou rozkouskované jednotlivé sekvence znázorňující fáze činností. Od prvního filmu (*Příjezd vlaku do stanice La Ciotat* bratří Lumiérů z roku 1895) uběhla dlouhá cesta plná překážek, než se film dostal do škol.

Problémů bylo několik – z počátku to byla nedůvěra ve film a jeho přínos pro výuku, otázky jak by měl film určený pro výuku vůbec vypadat, jaký by měl mít formát, aby se s ním při výuce snadno manipulovalo, byla zde legislativní a ekonomická omezení a v neposlední řadě i politicko-ideologická omezení. Svou roli zde hrála i technologická skepse a obavy, zda stroj nenahradí učitele. Přitom lidská přítomnost je ve výchovně-vzdělávacím procesu důležitá. „Co je nevyhnutelné pro psychoterapeuta, pro učitele, manžela a otce? Jde o tázání tváří v tvář. Vlastně se musí člověk vydat všanc moci tváře toho Druhého. V tomto momentu nesedí proti sobě psychoterapeut a jeho klient, ale dva osamocení lidé, kteří k sobě hledají cestu. V jakém horizontu je možno ji objevit? Jen na horizontu bytí, což znamená v Dasein dané chvíle, daného pobytu.“ (Hogenová 2009, s. 8) Jak píše i Patočka a jak bylo popsáno v první části práce, výchova je nalaďování na druhého, je to souboj, který mezi sebou vychovatel a vychovanec vedou. Tento proces nelze zprostředkovat skrze technologie pomocí virtuální reality.

V desátých letech 20. století, kdy byl film na svém počátku, bylo toto médium považováno spíše za typ lidové zábavy, než za něco, co by mohlo mít vzdělávací potenciál. Dalším mínusem bylo, že se u filmu sedí, tudíž není pro děti a mládež příliš vhodný. Byly zde přesto průkopníci, kteří viděli ve filmu, jako nástroji pro vzdělávání, výhody. Jedním z nich byl, jak uvádí Česálková (2009), František Král, brněnský veterinář a profesor Veterinární a farmaceutické univerzity v Brně. On sám filmoval ve své ordinaci zvířata a projevy různých nemocí, které následně ukazoval při výuce studentům. Stal se poté i propagátorem používání filmu ve školách.

Dalším propagátorem byl *Masarykův lidovýchovný ústav (Svaz osvětový)*, který propagoval používání obrazů ve výuce, a to formou nejen diapozitivů, ale později i promítání filmů žákům. Ústav vydával časopis s názvem *Film a diapozitiv ve škole*, kde byly doporučovány filmy, které se právě promítaly v kinech a které byly dle ústavu

vhodné jako doplňující program pro školy. Nejednalo se tedy ještě o zavádění filmu a s tím souvisejících technologií přímo do škol, jistý posun zde byl ale evidentní.

Velikým průkopníkem a propagátorem školního filmu byl Jaroslav Novotný ze Zlína, kde působil jako učitel v Masarykově pokusné škole měšťanské. Ta byla v té době známá moderními metodami nejen při vyučování, ale i co se dalších aktivit týče (přespávání dětí ve škole v rámci školních akcí a podobně). Jaroslav Novotný pracoval s metodami názorného vyučování a používal v hodinách mnoho obrazů a obrázků, nebo třeba zrcátko pro správnou výslovnost při výuce jazyků. Sám také natáčel a vyráběl krátké filmy pro své žáky. Vznikly tak filmy jako *Mravenci* (1941), nebo *Bourec morušový* (1941), který dokonce získal několik ocenění. Průlomový byl jeho snímek *Lomený paprsek* (1939), který pojednává o fyzikálních zákonech čoček, a zároveň je reklamou na filmové zařízení a film a jeho výhody ve výuce.

Jaroslav Novotný se snažil prosadit film jako vhodný nástroj pro výuku před Ministerstvem školství a národní osvěty (dále jen „MŠNO“) a usiloval o založení instituce, která by školám půjčovala filmy a promítačky. To se povedlo až v roce 1936, kdy vyšel výnos MŠNO o používání filmu jako školní pomůcky.

Vzápětí vychází v tom samém roce kniha Heleny Velíškové – *Školní film*, kde autorka popisuje, jak má takový školní film vypadat. Zdůrazňuje, že se má používat jen tam, kde je nutné zdůraznit pohyb, jinak doporučuje spíše statické klasické obrazy. Velíšková (1936) také dodává, že je vždy důležitý doplňující výklad učitele k filmu. Ten je nezbytný pro vyložení kontextu a k následnému dovysvětlení, případně k zodpovězení otázek, které žáci po shlédnutí mají. Jak bylo vyloženo již v první části práce, Patočka zmiňuje, že vychovatel je zprostředkovatelem mezi jedincem a společností. Bez vychovatele by se dítě ve společnosti neorientovalo a začlenění do společnosti by probíhalo s obtížemi.

Byl zde ale jistý rozpor mezi učiteli a filmaři. Učitelé chtěli ve filmech hlavně didaktický prvek a ne tolik „hravosti“ a zábavy, prvky, které ve školních filmech bývaly zakomponované. Tyto zábavné prvky jsou součástí školních filmů dodnes. Argumentem je to, že film má děti zaujmout, bavit. Neplatí to jen pro film, ale i ostatní technologie, které dnes žáci využívají – tablety s různými aplikacemi, nebo

interaktivní tabule skýtající možnosti hravé výuky. Pro tyto nové technologie platí mnohé z argumentů pro (názornost, zábavná forma) i proti (financování, legislativa).

2.2 Otázky používání technologií ve výuce

2.2.1 Technologie ve výuce – ano, nebo ne?

„Slovo ‚technologie‘ je řeckého původu ($\tau\epsilon\chi\nu\omicron\lambda\omicron\gamma\iota\alpha = \tau\epsilon\chi\nu\eta + \lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$) a dalo by se přeložit jako ‚dovednost a znalost‘.“ (Novotná 2014, s. 18) Současná doba je zaměřena na vizualitu více, než kdy bývala. Je to způsobeno právě díky rozvoji technologií, ale i díky snazšímu sdílení a dostupnosti materiálů jak pro učitele a školy, tak v běžném životě nás všech. Vizualní prameny jsou pro studium atraktivnější a zábavnější. Zůstává zde ale mnoho otázek, na které bychom se měli pokusit odpovědět.

2.2.2 Poskytuje nám obraz pravdivý pohled na předmět zkoumání?

Ano i ne. Při zobrazování funguje do menší, či větší míry redukce. Zkoumanou věc nebo jev nemusíme zprostředkovat skrze obraz tak, jak vypadá ve skutečnosti. Jako příklad lze uvést filmový dokument o životě historické osobnosti. Její život bude vyličen zkratkovitě, budou vybrány události, které se zdají zajímavé tvůrcům. Zároveň bude ale při sledování dokumentu docházet k jisté syntéze, kdy žákům nabídneme sjednocující představu o životě této osobnosti a budeme v nich pěstovat vztah k historii našeho státu, případně světových dějin.

Dále dochází při vytváření obrazů, ať už statických, nebo filmových, kvůli zjednodušení k stereotypizaci, tedy k zjednodušování a vybírání souboru znaků, které tvůrci považují za typické pro daný jev. Tím mohou žákům pomoci při utváření představ. Na druhou stranu tyto stereotypy podporují a mohou vést až k vytváření předsudků.

Zůstává zde i otázka samotné pravdy. Na pravdu můžeme z filosofického pohledu nahlížet různě – ve fenomenologii se „probouzí“ starověká pravda jako

*alétheia*⁷, v novověku je pravdivé jako *clare et distincte*⁸, pravda jako druh omylu⁹ u Nietzscheho a další teorie a názory na to, co je „pravda“. Jak ale píše Maurice Merleau-Ponty: „máme-li vůbec moci mluvit o nepravdivosti, je třeba, abychom měli zkušenosti pravdy.“ (Merleau-Ponty 1998, s. 15) Pokud budeme pravdivost posuzovat dle objektivit, dojdeme k závěru, že nelze vytvořit čistě objektivní materiál, zejména pokud budeme mluvit o humanitních vědách. K tomu, proč bychom se měli objektivitě vyhýbat, se dostaneme vzápětí právě u filosofie Merleau-Pontyho.

S čím lze u filmu pracovat, je interpretační perspektiva. Měli bychom žákům ukázat, že na jednu problematiku existuje více názorů, jaká pro a proti skrývají stanoviska, která lze zaujmout, vysvětlit širěji kontext, v jakém se film odehrává, jakou roli mají postavy a předměty ve filmu, upozornit na stereotypy, které jsou vyobrazeny. Vědět, že vždy může existovat více pramenů a rovněž vědět, se kterým pramenem se momentálně pracuje, jaký úhel pohledu je zastáván. Jak vysvětlovala již Velíšková (1936), film by neměl zůstat bez výkladu. Jedině tak může být efektivním nástrojem výuky.

Činátl {2} uvádí 3 důvody pro využití filmu ve výuce. Je to důvod:

1. **Didaktický** – pomocí filmu můžeme jednoduše a rychle vysvětlit to, co bychom bez tohoto média vysvětlovali a popisovali mnohem složitěji.
2. **Motivační** – žáky a studenty film baví více, než strohé frontální vyučování.
3. **Pedagogicko-psychologický** – film může být velmi názorným prostředkem pro výuku, díky němuž si žáci mohou snadno představit to, co by si jinak představovali obtížněji, protože to nikdy neviděli nebo neměli šanci zažít.

⁷ Z řeckého *ἀληθεια*, znamená pravdu ve své neskrytosti. Tento pojem pochází z antického Řecka a pracoval s ním ve svých spisech například Platón a jiní filosofové této doby.

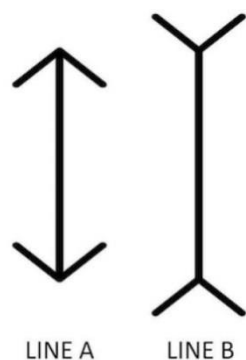
⁸ Jasně a zřetelně – jeden z kroků Descartovy metodologie o poznání. Jedině to, co se nám jeví jasně a zřetelně, bychom měli zkoumat.

⁹ Tvrzení, které pochází od německého filosofa Friedricha Nietzscheho.

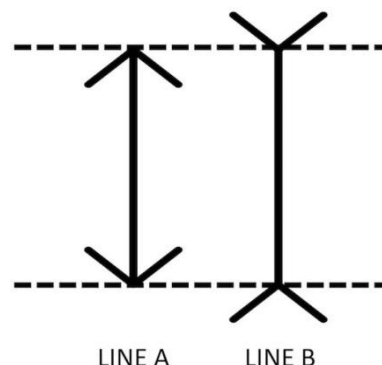
Film může být podle Činátla problémem i příležitostí. Na jedné straně můžou být informace, které podává, zkreslené, nepřesné, nebo dokonce škodlivé. Na straně druhé představuje film průnik reálného světa s tím, co vyobrazuje (například průnik současného světa a historie).

2.3 Objektivita

Maurice Merleau-Ponty, kterému se budu více věnovat v následující části diplomové práce, také naráží na problém objektivitu, který vysvětluje na známém příkladu optického klamu dvou úseček, na tzv. Müller-Lyerově iluzi. Ukazuje na něm, proč objektivita není možná a proč bychom se měli této představy vzdát.



Obrázek 3: test vnímání – Franz Müller-Lyer [III]



Obrázek 4: řešení testu Franze Müller-Lyera [IV]

„Dvě úsečky v Müller-Lyerově iluzi nejsou ani stejné, ani nestejné. Tato alternativa před námi stojí jen v objektivním světě. Zorné pole je zvláštním prostředím, v němž se kříží protikladné pojmy, neboť předměty – Müller-Lyerovy úsečky – se nenacházejí v oblasti bytí, kde by byly srovnatelné, nýbrž je každá uchopována ve svém soukromém kontextu, jako by nepatřily do stejného universa.“ (Merleau-Ponty 2013, s. 32) Stejně tak existuje více úhlů pohledu na jednu věc a vše nemusí být tak, jak se na první pohled zdá. Ve vědeckém světě se však na objektivitu poukazuje, zakládá jistotu při poznávání světa. Podle Merleau-Pontyho není ale tato představa o objektivitě správná. Objektivita je zde jen proto, abychom se uměli v našem světě orientovat podobně, jako se orientujeme v krajině, která je v mlze, ale tušíme, jak vypadá za normálních okolností. Měli bychom usilovat o uznání neurčitosti jako

pozitivního fenoménu, díky kterému by se nám otevřely nové možnosti našeho poznávání.

Není to ale ani tak, že objektivita by se rovnala sumě všech úhlů pohledu. Pokud chceme poznat svět, Merleau-Ponty mluví o syntéze: „Vnímání věci a světa nelze konstruovat na základě odlišných nástinů, stejně jako nelze konstruovat binokulární vidění téhož předmětu na základě dvou monokulárních obrazů. Mé zkušenosti světa se zapojují do jednoho jediného světa, podobně jako dvojitý obraz mizí v jedné jediné věci, když přestanu prstem tlačit na svou oční bulvu. Nemám jeden perspektivní pohled, po něm další a mezi nimi rozumové spojení, nýbrž každá perspektiva *přechází do další* a lze-li ještě mluvit o syntéze, pak jde o ‚syntézu přechodu‘.“ (Merleau-Ponty 2013, s. 401) Ať už se jedná o poznatky humanitních, nebo přírodních věd, naše představy o světě se utvářejí mnohem složitěji a komplexněji, než jen skládáním na sebe. Svět, stejně jako individuum existuje ve své jednotě a jak píše Merleau-Ponty, nelze jej jednoduše prohlédnout a popsat jako křišťálovou krychli.

Je tedy možná objektivita v médiích, která učitelé a žáci využívají ke vzdělání? Podobně jako Merleau-Ponty musíme i my uvažovat při používání technologií a médií ve výuce. Jsou jen dalším doplňkem a nástrojem, který nám pomáhá náš svět poznávat. Nikdy ale nemohou působit samostatně a jejich obrazy nemohou nahradit výklad a učitelovy otázky, kterými studenty dále otevírá k dalšímu poznávání, přecházení do dalších a dalších perspektiv. Už vůbec nemohou technologie nahradit situaci, kterou simulují, nahradit skutečný prožitek a osobní přímou zkušenost s danou situací. Není možné odstoupit, situaci objektivně popsat, uchopit a předat. Každý jedinec musí vycházet z vlastní zkušenosti, z vlastního jedinečného prožitku.

Ať už používáme jako učitelé při výuce film a promítací plátno, nebo jinou technologii, nikdy by zde neměl chybět reflexivní prvek, uvědomění, že se jedná pouze o film, nebo program, který má realitu zprostředkovat, ne ji nahradit, a že názory a úhly pohledu, které jsou zde prezentovány, nemusí být ty jediné a správné. Emoce, které v nás obrazy skrze technologie vyvolají, mohou být přehnané, nebo naopak utlumené. Věrohodnost materiálu může být nízká, přesto nás obraz o nějakém názoru snáze přesvědčí (vždyť to vidíme na vlastní oči). Skutečnost může vypadat úplně jinak,

než jak je nám předkládána. Toto by měl učitel neustále žákům zdůrazňovat a mít na paměti, že technologie jsou výbornou pomůckou v hodině, ale mohou také podávat zkreslené informace.

2.4 Simulace ve výuce

Přestože budeme s Merleau-Pontym souhlasit v tom, že vlastní zkušenost je to nejcennější při poznávání světa, mají učitelé dnes díky technologiím k dispozici nástroje, které mohou při výuce pomoci. Nové technologie nám přinášejí nové možnosti. Dokáží simulovat realitu, vytvořit příběh, kterého se žáci s učitelem stanou součástí. Jednou z takových simulací je i projekt *Československo 38-89* (dále jen „cs3889“) historika Jaroslava Pinkase. Projekt by měl být publikován v roce 2015 a měl by žákům zábavným způsobem přiblížit, jak název napovídá, období Československa v letech 1938 – 1989. Na tomto projektu lze ukázat, jak se dá s novými technologiemi a médii ve výuce pracovat.

Projekt cs3889 obsahuje 3 počítačové hry: *Atentát* (rok 1942), *Vnitřní pohraničí* (období z let 1945 – 1950) a *Útěk* (50. léta). Učitel je ten, kdo celým příběhem žáky provází a hru ovládá. Hry mají interaktivní prvky, žáci poslouchají různá vyprávění svědků z videa, nebo jsou situováni do role člena rodiny, jejíž příslušníci vyprávějí příběhy z daného období. Žáci mohou vybírat otázky a odpovědi a tím ovlivnit příběh celé hry. Součástí her jsou i další „minihry“, kde žáci například v bytě, jež je dobově vybaven, hledají úkryt pro propagační letáky a pohybují se ve virtuálním prostředí bytu s dobovými prvky.

Záměrem autorů bylo přiznat, že postavy ve hře jsou herci, kteří zastávají různá názorová stanoviska (jsou situováni do role odbojáře a dalších charakterů), že pamětníci nejsou jen „mramorovým pomníkem“, které je třeba uctívat, ale mají skutečně co říci, a že historie je sociální konstrukt, otevřený příběh, který má vyvolávat otázky. Hra učí žáky, že existuje vícero úhlů pohledu.

Je zde ale i otázka, zda hra nepodporuje stereotypní představy jednotlivých postav, nebo jakou roli zde hraje redukce. Hra umožňuje žákům příběh skutečně prožít, zažít situace, které by jinak nezažili a neměli by možnost blíže pochopit, co se

v historických dobách dělo a proč někteří lidé jednali tak, jak jednali. Nesmíme ale opět zapomínat na důležitou roli učitele, který žákům vyloží širší kontext a dá události do souvislostí. Učitel by měl reflektovat to, co v žácích simulace vyvolává a reflektovat jejich názory. I když může být tato forma výuky časově náročná, věřím, že pokud bude hra správně využívána, může mít pro žáky velký přínos nejen poznatků, ale i hodnot.

2.5 Výuka a technologie

Naše životní aktivity se odehrávají v situacích, ve společenských vztazích a tyto vztahy nás ovlivňují. Působíme i mi opačně na ostatní svým chováním, tím, jaké zastáváme hodnoty a podle jakých norem se chováme. Sak (2007) zdůrazňuje, že ekonomické hodnoty nejsou jediné, které člověk vytváří, ale mnohem důležitější jsou pro náš život právě hodnoty založené na sociální interakci s druhými. Podle autora právě individualismus a ekonomický liberalismus byly směry ke, kterým se začala porevoluční československá společnost ubírat v reakci na předchozí režim.

„Umění přináší nezastupitelný druh poznání, který je postavený na citech, imaginaci, intuici, individuálním přístupu a individuální pozici člověka v realitě společnosti a bytí.“ (Sak 2007, s. 19) Podle Platóna je umění vedle filosofie jedno z možností poznání, jak bylo nastíněno v první části práce. V následující části se rozepíšu o tom, jaký přínos má umění pro výchovu ve filosofii Merleau-Pontyho. Umění nás učí poznávat realitu, zprostředkovává ji. Proto bývá umění zneužíváno k politickým účelům a propagandě. Umění není cenné samo o sobě. Umění je cenné hodnotami, které v sobě nese a které nám předává. Umění je vždy jedinečně a neopakovatelné, i když se o opakování formou kopírování lidé často pokoušejí. V době digitální reprodukce jsou možnosti v tomto ohledu mnohem snazší. Velkým kritikem reprodukovatelnosti uměleckých děl s nástupem nových technologií byl Walter Benjamin¹⁰, který tvrdil, že kopírováním uměleckých děl se z nich vytrácí aura, kterou původně získala díky své jedinečnosti.

¹⁰ Německý filozof, byl součástí Frankfurtské školy, která byla známá svou kritikou vůči technologiím a médiím, propagandě, kapitalismu a konzumerismu.

Umění je vlastně opakem vědeckého poznání, a to právě proto, že umělecký výtvar je jedinečný a neopakovatelný. Věda naopak zkoumá situace, které musí být verifikovatelné, vždy znovu opakovatelné, hledá společné prvky u zkoumaných objektů a situací a snaží se je objektivizovat. „Zatímco se vedle skutečného uměleckého díla může jen přiřadit další umělecké dílo, aniž by se tím snížila hodnota díla předchozího, ve vědeckém poznání je nahrazení starého poznatku novým běžné.“ (Sak 2007, s. 20) Jak sak ale upozorňuje, mnohem důležitější, než poznání vědecké, je pro člověka poznání duševní. Lze jej vysledovat i u „primitivních“ národů, ať už ve formě mýtů nebo náboženství. Vždy je zde zájem o sebepoznání, o vyrovnání se se svou existencí. Proto Patočka píše o tom, jak je ve výchově důležitá role filosofie, která člověka přivádí k sobě samému, pomáhá nám pochopit podstatu života.

2.6 Média

Společnost se vyvíjí na základě toho, jak spolu lidé komunikují. Jaké formy komunikace používají a jaké využívají prostředky. Proto je pro pochopení společenského vývoje důležité komunikaci sledovat. Komunikace má mnoho podob a není jen lidskou záležitostí. Společenský systém je složitý, proto i formy komunikace jsou rozmanité a podle situace vybíráme vhodnou formu komunikace a její kombinace – verbální, neverbální, kresbu, písmo, symboly, zvuky, světelné signály, pachy a další. Komunikace je vlastně převedení našich myšlenek do formy kódu, který předáme druhému člověku a ten zprávu opět rozkóduje. Tento model komunikace popsal detailněji ruský lingvista Roman Jakobson (1995). Propojením našich myšlenek a znaků, skrze které je vyjadřujeme, se v minulosti začal zabývat švýcarský lingvista Ferdinand de Saussure, nebo americký vědec Charles Sanders Peirce a později i další lingvisté, kteří často propojovali lingvistiku s filosofií. Mezi nejvýznamnější osobnosti 20. století lze zařadit Ludwiga Wittgensteina a jeho teorii řečových her, kdy podobně, jako při hře, sledujeme v komunikaci nějaký záměr a podle toho se konkrétní situace v komunikaci odvíjí.

Proč ale nyní zmiňuji komunikaci a jak souvisí s tématem méj diplomové práce? Jednak díky technologiím přichází naším směrem skrze média mnoho zpráv,

které naše mysl přijme a dešifruje. Děje se tak záměrně, ale i nezáměrně – podprahově. Také se zde objevuje virtualizace reality, vytváření umělého prostředí, které má realitu připomínat. Díky neustálému zdokonalování technologií se virtuální prostředí čím dál více skutečné realitě podobá, a zároveň se lidé ve virtuálním prostředí pohybují tak často, že se dnes tyto dvě reality často překrývají. Příkladem by mohla být komunikace přes různé komunikační softwary nebo přes sociální sítě, kdy po čase přestaneme vnímat, že s druhou stranou nekomunikujeme tváří v tvář. Je přitom důležité, abychom druhého vnímali, uvědomovali si jeho lidskost i přes technologickou bariéru. Podobně, jako je tomu v Lévinasově filosofii, i přesto, že druhého nevidíme, měli bychom být schopni jeho tvář vnímat a být za ni odpovědní. Ve virtuálním prostředí však tvář druhého skutečně nevidíme a proto je tato situace složitá. V neposlední řadě je třeba zmínit, že způsob, jakým komunikujeme, ovlivňuje i naše vnímání. Podle Sapir-Whorfovy teorie¹¹ dokonce záleží na našem mateřském jazyce, který ovlivňuje naše vnímání světa, protože myšlení funguje na verbální bázi.

Média produkují vlastní mediální realitu, která nemusí mít se skutečnou realitou mnoho společného. Média jsou kontrolována a regulována státem a ten nad nimi má dohled. Může kontrolovat, jaké obsahy se k divákovi dostanou a jaké ne.



Obrázek 5: Fotomontáž mediálního obsahu [V]

¹¹ Teorie amerických lingvistů Edwarda Sapira a Benjamin Lee Whorfa inspirovaná antropologem Franzem Boasem, jenž zkoumal odlišné vnímání indiánských a evropských kultur v souvislosti s mateřským jazykem.

Příkladem nám může být fotografie z podzimu 2014, která „obletěla“ sociální sítě po celém světě a vyvolala dlouhé diskuze. Na fotografii vidíme vlevo ukrajinské zpravodajství, jak informuje o ruské bombě na svém území, uprostřed ruské zpravodajství, jak informuje o ukrajinské bombě na svém území a vpravo využila tuto fotografii Gaza k ukázce izraelské bomby na svém území. Později se ukázalo, že obrázek samotný byl podvod. Jedním z těch, kdo informovali o nepravosti fotografie, byl například server *The Huffington Post*.

Tato kauza je zajímavá. Spojují se zde dvě problematiky. První je ukázka toho, jak média mohou vytvářet vlastní mediální realitu, ať už za účelem politickým, nebo pro zvýšení vlastní sledovanosti. Druhá problematika se týká fotomontáže a falšování reality pomocí úprav původních fotografií. Tato fotografie je příkladem toho, jak snadno s námi mohou média manipulovat, a zároveň také to, jak snadno lidé věří tomu, co jim média a sociální sítě nabízí. U tohoto případu podvrhu s fotografií se našli lidé, kteří se nad obrázkem kriticky zamysleli a začali zkoumat, zda je pravdivý. Byli to lidé, kteří si nenechali jednoduše „naservírovat“ tento obsah a ověřili si zdroj, ze kterého měl obraz pocházet. Tento moment je zásadní a velmi důležitý při práci s médii ve škole i mimo ni. Žáci by měli být poučeni o takovýchto případech, o možnostech manipulovatelnosti celé společnosti ze strany médií a umět kriticky hodnotit podobné zprávy.

Sak (2007, s. 26) se zmiňuje o fenoménu „programování diváků“, kdy nám média předkládají obrazy, které chceme vidět a při následné nabídce možnosti volby, divák vybere právě tento obsah a má pocit, že se on sám rozhodl a média mu vyšla vstříc. Jako příklad uvádí divácké soutěže, kde publikum rozhoduje svými hlasy zasláním SMS zprávy. Nejen, že nás takové pořady ničím neobohacují (jedná se většinou o *reality show* a podobné soutěže), média na nich vydělávají vysoké zisky, ale navíc v nás vytvářejí tuto falešnou domněnku naší svobodné volby, kterou jsme mohli ovlivnit výsledek. Že bývá vítěz znám u takových soutěží předem, se ukáže až po kritickém zhodnocení. Média v nás vytvářejí falešnou představu, že nad nimi máme jako diváci kontrolu.

Na médiích si lze vypěstovat i závislost. V dnešní době mládež často využívá internetovou síť, ve které se pohybují v rámci sociálních sítí, jako je Facebook, Twitter,

různá fóra a další. Vyvábí si zde okruh přátel, který nemusí odpovídat tomu reálnému. Pokud je jim zamezen do tohoto prostředí přístup, projevují se skutečně příznaky psychické závislosti. Říká se jí obecně IAD (*Internet Addiction Disorder*), konkrétní podobou je pak například FAD (*Facebook Addiction Disorder*). Podobně mohou být lidé závislí také na svém mobilním telefonu, kde mají veškeré kontakty, dnes ale i přístup na internet a při představě „odtržení“ kontaktu s tímto světem může vyvolávat úzkostlivé pocity, při zapomenutí přístroje se mohou dostavit abstinenční příznaky. Existují již samostatné kliniky, které se věnují léčbě těchto forem závislostí. Je smutné, že technologie s sebou přinášejí právě tyto nové formy poruch. S žáky bychom měli o této problematice mluvit, měli bychom být schopni jim naslouchat v případě, že se vyskytnou problémy a umět nabídnout pomoc.

Technologie, jak píše Paul Virilio (2010, s. 20), jsou protézy. Nahrazují nám zrak, sluch, případně další smysly. Ukazují nám obrazy, které bychom jinak neviděli, zvuky, které bychom jinak neslyšeli. Pomáhají nám díky „zafixování“ reality na fotografii nebo videu zapamatovat si, nebo vidět různé situace. Zprostředkovávají nám realitu na dálku. Proto před ně dáváme předponu *tele-*, neboli na dálku: *telefon* přenáší zvuk, *teleskop* obraz, *televize* obraz i zvuk na veliké vzdálenosti přes celý svět a někdy i mimo něj. Technologie nás „přenášejí“ do vzdálených míst, umožňují „setkání“ s lidmi na druhé straně světa a přitom sedíme stále na místě v našem obývacím. Vzniká tím podle Virilia (2007) „nemísto“. Jsme na druhé straně světa a nejsme na druhé straně světa. Podobně, jako když jedeme autem. Dopravní prostředek nás přibližuje, myslíme na náš cíl, na město, kam jedeme – ale přitom tam nejsme. Sedíme na letišti a v myslí se nám promítá pláž, na které se za několik hodin ocitneme, ale nejsme tam. Myšlenkami nejsme právě ani na letišti, ani v autě: „we are less human than we are station.“ (Virilio 2007, s. 49) Teletechnologie nás přivádí do vzdálených krajů skrze obrazovku, prožíváme napětí a okolí v nás vyvolává pocity, ale ve skutečnosti je naše tělo doma a pocity, které zažívá, jsou vyvolány stavem cestující mysli. Proto správně Merleau-Ponty říká, že nelze tělo a ducha oddělit. Proto se říká, že se necháme svými myšlenkami „unést“. Technologie jsou pro „únos“ našich myšlenek ideální. Vytváří totiž prostředí falešné reality, která se ale věrně podobá skutečnosti. Děj, který se tam

odehrává a myšlenky, které jsou nám podsouvány, nás mohou lehce zmanipulovat. Vidíme to všechno přeci „na vlastní oči“.

Média mohou s naší myslí snadno manipulovat díky možnostem, které přibývají s rozvojem digitálních technologií a které umožňují dodatečnou manipulaci s pořízeným materiálem.

2.7 Infosféra a kyberprostor

„Nové fenomény se propojují a vytvářejí moderní systémy. Jednotlivé osobní počítače propojené do sítě, média, technologie a informace všech forem (texty, video, zvuk, hypertext, multimédia atd.) zavěšené na síti a pohybující se sítí vytvářejí spolu s jejich uživateli fenomén planetárního rozsahu, který v návaznosti na biosféru a atmosféru nazýváme **infosférou**.“ (Sak 2007, s. 28) Tato infosféra se neustále rozvíjí a ovlivňuje naši společnost a náš každodenní život. Infosférou myslí Sak především počítačovou síť a internet, který je dnes dostupný i v chudých oblastech. Internet nám umožňuje velmi rychlé šíření informací a podle Virilia je další platformou, která napomáhá „zmenšování vzdáleností“ mezi místy na světě. Napomáhá také globalizaci, která podle Virilia (2004) vede k unifikaci a od postupného zanikání původních jazyků vede následně i k zániku kultur a jedinečných národních prvků. Navíc je internet prostorem, ve kterém „číhá“ nebezpečí v podobě odcizení a zneužití dat a informací, možnost sledování osob a jejich aktivit. Dochází ke ztrátě soukromí. Podle Virilia vznikla v naší společnosti *informatická bomba*, která tiká a může kdykoli vybuchnout. Informace, které se dají skrze internetovou síť nalézt, můžou posloužit teroristům, kteří se zaměřují na vládní servery a jejich data. Ohroženi jsou pak obyvatelé měst a celých států.

Lidé si ale často neuvědomují, kolik informací i oni sami o sobě v digitálním světě zanechávají. Zadávají své osobní údaje, nahrávají fotky své i svých blízkých, svěřují se, kdy nejsou doma, kde právě jsou a co dělají, koho a co mají rádi. Všechny tyto informace jsou pak cenné. Dokonce i to, jaké stránky si na internetu prohlížíme a

s kým komunikujeme, zanechává digitální stopu¹². Média a reklamní agentury tyto informace sbírají a prodávají dál firmám, nebo sami cílí na konkrétní uživatele a vydělávají na prodeji různých produktů a služeb. Mnohem větším nebezpečím jsou ale osoby, které by mohly data zneužít k vyhrožování a ohrožování druhých, zejména dětí a mladistvých. Poučení a prevence v této oblasti je v dnešní době nezbytností a mělo by přicházet jak od rodičů, tak od učitelů.

Kyberprostor je pole, na kterém se odehrává komunikace a veškerá interakce ve virtuálním prostředí. Je to vedle reálného prostoru, ve kterém žijeme, další prostor, který nám nabízí své možnosti. Má své výhody a také se zde skrývají různá nebezpečí. Dnes již zavedený pojem „kyberšikana“ nám ukazuje, že v prostředí kyberprostoru se dá skrze technologie, které jej vytvářejí, druhému snadno ublížit. Mezi žáky může tato forma šikany probíhat například přes SMS zprávy, sociální sítě, zveřejňováním fotografií a videí, která mají oběť zesměšnit, a lze tuto formu šikany jen těžko odhalit. Kyberšikana může být směřována i směrem od žáků k učiteli. Známý byl v českém prostředí medializovaný případ z roku 2007 ze ZŠ *Nádražní* v České Třebové, kdy žáci nasadili svému učiteli na hlavu odpadkový koš a vysmívali se mu. Celou záležitost si nahráli a video zveřejnili na internetu, čímž učitele zesměšnili. Incident vyvolal diskuzi na téma ochrany učitelů a trestů pro osoby (žáky), které by je napadli. Jako u klasické šikany se i u kyberšikany projevuje u oběti pocit studu a ponížení a často se proto oběť sama nepřizná, že je jí ubližováno.

Jistě postřehneme, že ačkoli se násilí odehrává v kyberprostoru, oběť i pachatel se nacházejí v prostoru reálném a situaci reálně prožívají. Naše vnímání je ale zkreslené. Pachatel se cítí neohrožen, nedívá se při násilí, které páchá, své oběti do očí. Necítí tvář druhého, která by ho vybízela k odpovědnosti. Zároveň může mít pachatel pocit, pokud se inkriminovaná konverzace, fotografie či video smaže, jako by se nic nestalo. Oběť kyberšikany však útoky vnímá a cítí, přestože nemusí být reálně hmatatelné a slyšitelné. Naše tělo a pocity, které prožívá, je s naším myšlením úzce propojeno. S opuštěním kyberprostoru v nás pocity dál přetrvávají. Pokud nám někdo v kyberprostoru ublíží, nezapomeneme na to vypnutím počítače.

¹² Informace, kterou po sobě uživatel zanechává při pohybu ve virtuálním prostředí.

Obrovskou nevýhodou kyberprostoru je absence reálné přítomnosti druhého. Podle Lévinase (2009) je setkání s tváří záležitost především etická. Tvář druhého je nám bezbranně vystavena a přitom je to něco, co nám brání zabít. Tvář druhého k nám hovoří a umožňuje začít rozhovor. Setkáním s tváří druhého na mě padá odpovědnost za druhého, aniž bychom ji sami na sebe vzali. Zároveň je tento vztah nesymetrický a já jsem za druhého odpovědná, aniž bych od něj očekávala totéž. Tuto odpovědnost nemůžeme odmítnout, nelze se jí zbavit.

Při komunikaci tváří v tvář můžeme pozorovat neverbální znaky, které nám druhý účastník komunikace „posílá“. Můžeme vycítit, zda nám druhý lže, nebo k nám chová sympatie. U komunikace ve virtuálním prostředí není tento prvek komunikace přítomen a jsme tak nejen ochuzeni o tuto podstatnou součást komunikace, ale můžeme být navíc i oklamáni. V reálném životě můžeme dokonce „vycítit“, zda nás někdo sleduje. Ve virtuálním prostředí zůstává takový pozorovatel snadno skrytý. „Tato viditelnost mého těla (pro mne, - avšak právě tak i viditelnost *universální*, a v eminentním smyslu viditelnost pro druhého) je tím, co je základem toho, co se označuje jako telepatie. Neboť i nepatrný náznak v chování druhého je s to toto nebezpečí viditelnosti aktivovat.“ (Merleau-Ponty 1998, s. 238-239) Pokud mluví Merleau-Ponty o viditelnosti a neviditelnosti těla, zde jsme ohroženi právě tím, že naše tělo je v momentě komunikace skutečně *neviditelné*.

Podle Saka (2007, s. 32) se s kyberprostorem objevují i další nové jevy, jmenovitě například:

- **Virtuální identita a způsob jejího formování** – naše identita je nahrazena identitou novou, nově vytvořenou, která nemusí odpovídat identitě skutečné
- **Charakter kyberprostoru a vztah k přirozenému časoprostoru, homogenizace planetárního kyberčasu** – v kyberprostoru platí jeden on-line čas
- **Vytváření planetární kyberkultury** – podpora multikulturality a angličtiny jako jazyka, kterým se v tomto prostoru komunikuje nejvíce, šíření masové kultury

- **Virtuální planetární vědomí** – společenské vědomí přesahuje hranice národních států
- **Planetizace člověka** – komunikace probíhá v kyberprostoru po celé planetě
- **Osobní počítač a síť fungují jako nástavce komunikace, paměti a mozku** – počítač tvoří umělou nástavbu lidských smyslů (podobně jako Viriliový *protézy*)

Autor dále tyto jevy rozvádí a soustředí se na planetární rozměr kyberprostoru, ve kterém se volně a rychle šíří informace všeho druhu. Člověk pak do této sítě, která připomíná Deleuzův rhizom¹³, vstupuje z libovolné části světa a volně se pohybuje sítí, která nemá žádné pevné centrum, začátek, ani konec. Tato síť má potenciál, který se dá využít k zefektivnění planetární komunikace, spolupráce, ale i vzdělání. Důležitá je počítačová gramotnost, schopnost používat počítač, která dle autora neustále roste a tím se zvyšuje potenciál využití této sítě. Technologická vybavenost je totiž předpokladem k využívání počítačů a dalších technologií a krokem ke komputizaci společnosti. Čím více lidí bude technologie ovládat, tím více rostou možnosti jejich využití. V tomto ohledu bychom mohli autora zařadit mezi technooptimisty: „Komputerizace znamená vybavování populace a společnosti informačními technologiemi, osvojování si počítačové gramotnosti, převádění veřejnosprávních agend do počítačových databází, jejich zpřístupňování prostřednictvím internetu a využívání nových informačních a komunikačních technologií ve všech oblastech života společnosti, které přinese jednak efektivnější a rychlejší zabezpečování tradičních funkcí a aktivit a jednak aktivity nové, které jsou možné teprve s novou technikou.“ (Sak 2007, s. 37) Kyberprostor nám přináší nové možnosti komunikace a sdílení dat, umožňuje vytvářet planetární pospolitost a objevují se nové možnosti pro člověka jako jedince. Je to prostor pro sdružování a komunikaci různých skupin – včetně žáků a učitelů.

¹³ Pojem pochází z biologie a znamená oddenek. V Deleuzově filosofii představuje rhizom decentralizovanou strukturu, kde probíhají náhodná spojení. Využívá ji k popisu myšlení nebo jazyka a jeho gramatiky.

2.8 Počítačová gramotnost – digitální domorodci a digitální imigranti

Pod pojmem „počítačová gramotnost“ si můžeme jednoduše představit schopnost používat počítač. Tato gramotnost se dnes rozvíjí od brzkého dětského věku, jak naznačuje i Marc Prensky¹⁴. Zavádí dva termíny, *digitální domorodci* a *digitální imigranti* (tyto termíny podrobněji popíšu v další části této kapitoly) a podle toho navrhuje novou (mediální) výchovu na základě hypotézy, že dnešní generace žáků se v technologiích vyzná lépe, než učitelé. Klade si otázku, co ještě mohou učitelé své žáky naučit a „jak“ – učitel se musí přizpůsobit jinému způsobu vnímání a myšlení, které je u dnešní mladé generace formované především elektronickou komunikací.

Prensky se v úvodu své práce *Digital Natives, Digital Immigrants* zabírá otázkou úpadku amerického vzdělávání, které se zásadně proměnilo. Tak, jako se mění vše v našem životě od stylu oblékání po jazyk, kterým se vyjadřujeme, měníme se i výuka. Nejdůležitějším činitelem těchto proměn jsou právě technologie, které se rozšířily do všech oblastí našich životů.

Generace dnešních dětí a mládeže jsou první, které se narodily do světa technologií a počítačů rozšířené v takové míře, že si bez nich neumí běžný život představit. Od narození se s technologiemi setkávají a později s nimi pracují na každodenní bázi. „Today’s average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives.“ (Prensky 2001, s.1) Na základě takové míry interakce s technologiemi je zřejmé, že se proměňuje i vnímání a myšlení této generace. Dnes už existuje mnoho průzkumů, které dokazují, že se nemění jen vnímání a myšlení, ale technologie ovlivňují i fyziologii mozku¹⁵.

Tato nová generace žáků bývá označována různými termíny. Prensky připomíná dva z nich: *N-gen* nebo *D-gen*. „N“ vychází z anglického slova „net“, síť

¹⁴ Americký autor zabývající se propojením témat technologií a vzdělávání.

¹⁵ Tyto výzkumy jsou popsány například v knize *Váš mozek se dokáže změnit* od kanadského psychiatra Normana Doidgeho, který se zabývá neuroplasticitou – schopností mozku měnit se pod různými vlivy.

(internetová síť, komunikační síť) a „D“ ze slova „digital“, digitální. Autor sám ale zavádí nový pojem „digital natives“, *digitální domorodci*. Proč digitální? Protože vyrůstají v době, kde jsou obklopeni digitálními technologiemi. Proč *domorodci*? Protože je pro ně toto prostředí přirozené a těmto technologiím rozumí tak, jako svému mateřskému jazyku.

Dřívější generace Prensky nazývá jako „digital immigrants“, *digitální imigranti*. Pro tyto generace není přirozené pohybovat se v prostředí digitálních technologií. Musí se s nimi učit tak, jako se cizinec učí novému jazyku. Některým to jde snadněji, jiným s obtížemi. Vždy je ale při práci s technologiemi znatelný „cizí přízvuk“, to, že technologie a manipulace s nimi není pro tyto lidi přirozená.

V prostředí školy jsou často takové situace vidět v momentě, kdy se má při výuce použít technologická pomůcka – učitel si nemusí být jistý, jak se zapíná a jak se s ní správně zachází. Nastávají pak situace, kdy jsou žáci vyzváni, nebo se sami dobrovolně nabídnou a pomohou učiteli přístroj zprovoznit. V tom lepším případě. Pro učitele může být taková situace, kdy s technologiemi neumí tak dobře pracovat, stresující a nepříjemná.

Další situace „s přízvukem“, které Prensky (2001, s. 2) uvádí, jsou tištění e-mailu a teprve následné čtení namísto přímého přečtení v počítači, nebo telefonát typu „Dostal jsi můj e-mail?“. Ačkoli mohou být tyto momenty pro mladší generace úsměvné podobně, jako může být přízvuk cizince pro rodilé mluvčí, Prensky varuje, že se jedná o závažný problém: „*our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language.*“ (Prensky 2001, s.2) Starší generace *digitálních imigrantů* dnes učí žáky zastaralým „jazykem“, který byl nahrazen jiným, ovlivněným digitálními technologiemi. Žákům pak může takový vyučující připadat „jako z jiného světa“, může se zdát, že výklad je „odtržený“ od reality.

Důvodů je několik. Podobně jako Virilio poukazuje Prensky na návyk rychlejšího příjmu informací. Zároveň tvrdí, že generace *digitálních domorodců* není pouze zvyklá informace rychleji přijímat, ale i přijímat více informací naráz. Souvisí s tím i proces zjednodušování informací, aby mohl zrychlený a paralelní příjem

informací probíhat: „They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to ‘serious‘ work.“ (Prensky 2001, s. 2) Autor zde podobně jako Virilio kritizuje zjednodušování a zkratkovitost informací, která se děje skrze upřednostňování vizuálního sdělení, odkazů. Žáci musí mít pocit, že pro ně má informace na první pohled přínos, projevuje se zde utilitarismus, který kritizoval Patočka.

Učitelé generace *digitálních imigrantů* vidí naopak výhodu v postupném učení „krok za krokem“, jednu věc po druhé a pomalu a detailně. Vzniká zde nepochopení na obou stranách, kdy žáci vyžadují rychlejší tempo, chtějí všechno hned tak, jak jsou zvyklí z dnešní „instantní“ doby. Tempo výuky *digitálního imigranta* jim může připadat pomalé a nudné. Učitelé se pak cítí nepochopeni a nedoceněni ze strany žáků. Často pak slyšíme věty typu „Dnešní generace už není jako my, žáci jsou nepozorní, roztěkaní, nedávají pozor, více zlobí...“

Prensky zde upozorňuje na rozdíl, který je mezi *domorodci* a *imigranty*. *Domorodci* v digitální éře vyrůstají, jejich mozek se přizpůsobil činnostem, které se dějí souběžně (čtení knihy a sledování televize) a mají vybudovanou schopnost vnímat obojí naráz. Protože *imigrant* tuto schopnost nemá, neumí ani pochopit, že by to *domorodec* zvládat mohl. Odlišný je i postoj k vyučování. *Imigrant* vyrůstal v době, kdy byla upřednostňována frontální výuka, výklad jedné části po druhé. Dnešní žáci vidí v technologiích zábavný způsob, jak se něco naučit a nevnímají je jako problém. Jsou na ně zvyklí od narození, vyrůstají v prostředí, kde jsou technologiemi obklopeni, na základě toho se formují jejich vzorce myšlení.

Je zde ale druhá stránka věci, na kterou Prensky upozorňuje jako na problém, který zde zároveň vzniká. Žáci jsou méně trpěliví, nejsou zvyklí přemýšlet „krok za krokem“ a na klasické testové pokyny. Podle Prenskyho staré vyučovací metody na dnešní *digitální domorodce* neplatí. Právě proto, že jejich vzorce myšlení jsou odlišné. V době, kdy jsou žáci zvyklí informace získávat jiným způsobem, je nemůžeme nutit předčítat z učebnice. (Prensky 2001)

Jaké je východisko pro tuto situaci? Měli bychom žáky přinutit učit se klasickým způsobem, nebo učitele učit novým způsobem? První není dle autora možné právě proto, že mozek *domorodců* je okolním světem již ovlivněn. Učitel z řad *imigrantů* by se měl naučit modernímu „jazyku“ *domorodců* a takto s nimi komunikovat. Neznamená to měnit obsah výuky, ale styl, jakým učíme. Přizpůsobit se rychlejšímu tempu, kombinovat, „přeskakovat“, odkazovat. Prensky by dokonce nebyl proti vývoji hry, která by žáky učila. Příkladem takové hry by mohla být již zmíněná simulace *cs3889* Jaroslava Pinkase. Prensky není proti používání technologií při výuce. Důležité ani není ptát se, *jestli* technologie používat, nebo ne, protože on říká ano, doba si to žádá. Důležité ale je ptát se *jak*. Inspiraci bychom jako učitelé měli nacházet u svých žáků, kteří nás v tomto ohledu mohou mnoho naučit. „So if Digital Immigrant educators really want to reach Digital Natives – i.e. all their students – they will have to change.“ (Prensky 2001, s. 6) *Imigranti* by se neměli bát učit se novému „jazyku“ digitálních technologií a pracovat s nimi. Mohou se tak svým žákům více přiblížit a více se vzájemně pochopit.

Prensky opakuje, že technologiím se při výuce nelze vyhnout. Učitel má žáky připravovat na život a v něm se s technologiemi žáci setkávají téměř pořád. Nevěnuje se ale hlouběji srovnání nových technologií a klasických médií, jako je obraz a proměna lidského vnímání pod vlivem technologií a zrychleného světa. Toto srovnání nám nabízí Maurice Merleau-Ponty i Paul Virilio, jejichž fenomenologický pohled bude rozebrán v následující části diplomové práce.

2.9 E-learning jako budoucnost vzdělávání?

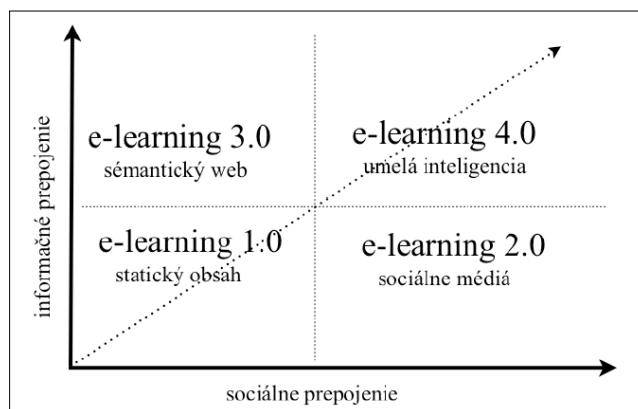
Téma propojení technologií a vzdělávání vyvolává otázku, zda nastane někdy doba, kdy nebude potřeba, aby byl učitel nebo vychovatel jako osoba fyzicky přítomen, účasten procesu výchovy a vzdělávání. Dnešní generace žáků umí s internetem pracovat, pohybovat se na sociálních sítích, vyhledávat informace. Je pro ně přirozené psát školní práce na počítači, dohledávat informace na webových stránkách, dostávat a odevzdávat úkoly přes e-mail nebo k tomu určený software.

Forma e-learningu¹⁶ je dnes poměrně rozšířený způsob výuky. Jedním z argumentů „pro“ je především praktičnost ve smyslu oboustranného rychlého a snadného sdílení informací a materiálů. I zde jsou ale také nedostatky, na které upozorňuje Branislav Frk (2012) z Prešovské univerzity, který se zabývá využíváním moderních informačních technologií ve vzdělávání. Patří sem zejména nepřipravenost vyučujících pro práci s e-learningovým softwarem a neochota pracovat se softwarem tohoto druhu a novými technologiemi, stejně jako neochota se s nimi učit. Upozorňuje i na redukci obsahu a absenci kontextu u informací předaných tímto způsobem, ale i nedostatečnou interakci. Po technické stránce bývá obsah nesprávně nebo nevhodně didakticky zpracován. E-learning také podle autora „podporuje sklon k bezmyšlienkovitému a pohodlnému ‚konzumovaniu‘ informácií a poznatkov (len príprava na test, bez hlbšieho pochopenia obsahu a kontextu), oproti aktívnemu a kritickému sebariadenému vzdelávaniu“. (Frk 2012, s. 2). E-learning může být vhodným doplňkem pro kombinovanou formu vzdělávání, nebo vhodným doplňkem pro klasické vzdělávání.

„Predstavu nových vzdelávacích technológií je možné načrtnúť v dvoch horizontoch. Prvým horizontom je blízka budúcnosť intenzívneho prepájania technológie s osobným a pracovným životom. Hranice medzi vzdelávaním, súkromím a prácou vplyvom technológií budú len nejasné a online vzdelávanie sa stane prirodzenou a každodennou potrebou. Vzdialenejšia budúcnosť ponúka predstavu umělých inteligentných systémov priamo prepojených s človekom, čo prinesie radikálne zlepšenie kognitívnych a iných schopností ľudí (transhumanizmus).“ (Frk 2012, s. 4) Autor rozvíjí myšlenku 4 typů e-learningových systémů, kdy verzi 1.0 označuje systém, který je založen spíše na jednostranné komunikaci a předávání informací od učitele směrem k žákům (dnes nejrozšířenější model). Takovým systémem je známý *Moodle*, který umožňuje vytvářet prostředí online kurzů a který je využíván od základního po vysokoškolské vzdělávání. Verze 2.0 označuje model podobný principu sociálních sítí, kde je vytvořena komunita a více-směrná komunikace a transfer informací. Tento model je podobný reálné interakci mezi učitelem a žáky. Verze 3.0 představuje model sémantického webu, kde počítač pomoci

¹⁶ využívání informačních a komunikačních technologií k výuce

metadat zpracovává a třídí informace pro efektivnější výuku. Verze 4.0 předpokládá umělou inteligenci a přímé propojení lidské mysli s počítačem.



Obrázek 6: Branislav Frk – Evoluce e-learningu [VI]

Touto svou vizí naznačuje Frk nejen to, jak by mohlo vzdělání vypadat v budoucnu, ale i to, že technologie budou do vzdělání zasahovat čím dál víc. Podobně jako Prensky sdílí Frk (2012) názor, že pokrok je téměř nemožné zastavit, a proto se s novými technologiemi musíme učit pracovat a nebát se je využívat, i když si vždy musíme uvědomovat jejich úskalí.

Z filosofického hlediska by nás však nezajímalo pouze to, jak umí žáci s počítačem pracovat. To je úkol především učitelů informačních a komunikačních technologií. Pro filosofické hledisko je důležité, zda si žáci uvědomují alternativy, se kterými lze pracovat a umějí se zamyslet nad výhodami a nevýhodami těchto možností, a hlavně zda umí žáci kriticky přemýšlet nad obsahy, které jsou jim skrze počítač předávány.

3 Návrat k fenomenologii a kritika technologií

V poslední části se zaměřím opět na oblast fenomenologie a autory, kteří se věnují z tohoto filosofického pohledu technologiím a proměně vnímání a prožívání. Jako dva hlavní autory jsme zvolila francouzské filosofy Maurice Merleau-Pontyho a jeho žáka Paula Virilia.

Maurice Merleau-Ponty byl francouzský filosof, fenomenolog, který se zabýval vnímáním a tělesností, propojením těla a duše. Merleau-Ponty se zajímal o umění a ve svém díle často své myšlenky ukazuje právě na příkladech umění, především malby. Kritizoval zavádění nových technologií, které produkují, oproti klasickým formám umění, obrazy iluze. Technologie narušují naše vnímání. Vytvářejí falešné představy a zkušenost se světem, kterou se nám snaží prostředkovat, je falešná.

Žákem Merleau-Pontyho byl na Sorbonně francouzský myslitel Paul Virilio, který později pracuje dále na teorii technologií a proměň vnímání. Zajímá se o téma rychlosti a zrychlování naší společnosti. Propracovává teorii *dromologie*¹⁷. Ve svých dílech popisuje nebezpečí, která hrozí dnešní společnosti právě kvůli technologiím, věnuje se také problematice médií, politice, masové kultuře a dalším tématům.

3.1 Fenomenologie vnímání Maurice Merleau-Pontyho

3.1.1 Umění jako možnost pochopení světa

„Věda manipuluje věcmi, ale odmítá v nich pobývat.“ (Merleau-Ponty 1971, s.7) Tak otvírá Merleau-Ponty svou esej zaměřenou na různé charakteristiky vnímání světa. Věda se snaží náš svět objektivizovat a čím více ho takto zkoumá, tím více se mu paradoxně vzdaluje. Proč? Postupně je totiž objektivizováno i lidské tělo samo, stává se z něj *manipulandum*. Takto ale podle Merleau-Pontyho nemůžeme lidské tělo a jeho podstatu pochopit. Naše tělo je živý organismus, který vnímá a prožívá situace, do kterých jsme vrženi. Toto prožívání nelze popsat jednoduše vědecky, jak upozorňuje i Patočka. Jak máme svět lépe pochopit, když věda není s to poskytnout

¹⁷ Z řeckého *dromos* – závod. Dromologie je Viriliova „filosofie rychlosti“, teorie o zrychlování v důsledku zavádění nových technologií a s tím související proměny našeho vnímání.

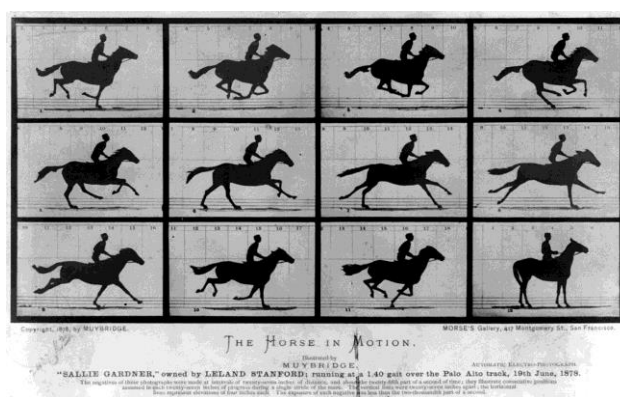
správný pohled? Merleau-Ponty zde naráží na řešení, které jsme naznačili už v kapitolách dříve. Podle něj je jednou z alternativ umění, konkrétně malířství. „Malíř mění svět v malbu tím, že propůjčuje své tělo světu.“ (Merleau-Ponty 1971, s. 9) Do malby malíř promítne své prožitky, pocity, to, jak svět skutečně vnímá. „Záhada tkví v tom, že moje tělo je současně vidoucí i viditelné.“ (Merleau-Ponty 1971, s. 10) Tělo není jen jednoduchý objekt, který můžeme vědecky zkoumat a popisovat. Skrývá v sobě mnohem více vlastností, které nelze uchopovat a popisovat čistě vědecky.

Tělo není jenom stroj, který skrze smysly jednoduše přijímá a třídí podněty. Naše tělo každou situaci, ve které se ocitne, prožívá určitým způsobem: „duch vystupuje z očí a jde na procházku do věcí...“ (Merleau-Ponty 1971, s. 13) Malíř pak nemaluje obraz jednoduše podle toho, co vidí, ale podle toho, jak se do něj věci, které vidí, zapsaly, co v něm zanechaly. Tak, jak Merleau-Ponty kritizoval Descartovo zjednodušené rozdělení světa na *res extensa* a *res cogitans*, kritizuje i Descartovo zjednodušené tvrzení, že pro slepce je zrakem hmat. Nelze jednoduše nahradit jeden smysl druhým. Naše tělo a naše duše fungují vždy společně. To, co naše tělo vnímá skrze smysly, určitým způsobem zároveň prožívá. Nemůžeme proto tělo a duši oddělovat tak, jak to dělají karteziáni a dnešní věda. Tělo a duše spolu velmi úzce kooperují, jsou vzájemně propojeny a všechny podněty, které k nám přicházejí z venčí, vnímáme zároveň naší duší. „Jde o tuto situaci: cokoli říkáme a myslíme o vidění, činí z něho myšlenku.“ (Merleau-Ponty 1971, s. 21) Vidění, jako jeden ze smyslů, je těsně spjato s naším myšlením a v momentě, kdy něco vidíme, vznikají v nás myšlenky. Nad věcmi okamžitě nějak přemýšlíme, nějak je prožíváme. Nelze vidění nahradit hmatem. Toto přirovnání je podle Merleau-Pontyho nesprávné. Naše duše je na těle závislá a myslí v závislosti na něm. „Ze všeho, co vidím tak, jak to vidím, mám před sebou smysl, neboť bez toho bych nic neprožíval.“ (Merleau-Ponty 1998, s. 39) Úkolem filosofie je podle autora nalézt opět rovnováhu mezi existujícím světem a našim Bytím, kterou narušila novověká věda, která o našem těle smýšlí nesprávným způsobem, protože odděluje neoddělitelné – tělo a ducha. Zároveň se věda, a to i psychologie a sociologie, staví do role absolutního pozorovatele, nárokuje si pravdu a prohlašuje své poznatky za objektivní. Přitom je psychično poznáváno psychičnem. A proč není objektivita možná bylo již popsáno ve druhé části této práce.

Namalovaný obraz není objektivním popisem světa. Obraz je obrazem toho, jak malíř tento svět prožívá. Ačkoli je obraz nehybný, přesto je v něm pohyb obsažen a vyzařuje z něj. Zde je pro Merleau-Pontyho zásadní rozdíl mezi fotografií nebo filmem a malbou. „Proč, pohlédneme-li na snímek koně vyfotografovaného v plném pohybu v okamžiku, kdy se nedotýká země a má nohy skoro ohnuté pod sebou, proč se nám zdá, že skáče na místě? A proč naopak Géricaultovi koně na plátně běží, i když jsou zobrazeni takovým držením těla, jaké cválající kůň nikdy nemá?“ (Merleau-Ponty 1971, s. 30)



Obrázek 7: Malba: Théodore Géricault
– Le derby d'Epsom, 1821 [VII]



Obrázek 8: Série Fotografií pohybu: Eadweard
Muybridge – Sallie Gardner at a Gallop, 1880 [VIII]

Vzápětí si autor odpovídá: „Fotografie ponechává otevřené okamžiky, jež tok času ihned uzavírá, a ničí překrývání, přesahování a ‚metamorfózu‘ času, které malířství naopak zviditelňuje.“ (Merleau-Ponty 1971, s. 30) Fotografie není přirozená. Zastavuje uměle pohyb tam, kde by měl pokračovat. Naopak malíř vytváří obraz pohybu tak, jak ho vnímáme a prožíváme ve svém nitru. Proto v nás Géricaultovi koně vzbuzují pocit, jako by skutečně běželi. Přestože z fyziologického hlediska jsou jejich končetiny na obraze nepřirozeně dlouhé a natažené. Takto s námi malíř komunikuje a snaží se nám zprostředkovat představu pohybu mnohem lépe, než fotka. Malířství nám pomáhá pochopit svět mnohem lépe, prožít zobrazenou situaci více, než kdybychom ji zahlédli na fotografii. Umělecké dílo v nás cosi zanechává, nabízí nám pohled na svět, který v sobě skrývá mnohem více, než pouhé zobrazení situace, a to prožitek.

3.1.2 Vnímání a smysly

Myslíme si, že vnější svět se dá jednoduše poznat našimi smysly. To je ale, jak už tušíme, podle Merleau-Pontyho klamná představa podobně jako u Patočky, který upozorňuje, že pokud setrváváme v každodenním životě a v jeho obstarávání, setrváváme také na povrchu a nepronikneme do hloubky k podstatě věcí. Merleau-Ponty říká, že abychom svět skutečně poznali, musíme ho znovuobjevit. (Merleau-Ponty 2008, s. 9) Často se ve snaze o pochopení světa kolem nás obracíme na vědu a snažíme se skrze vědecké popisy a zkoumání zjistit, jaká je povaha věcí. Přitom zapomínáme, že jsme to my, kdo svět vnímá a odvracíme se od vlastního prožívání k objektivním vědeckým popisům. Toto myšlení bylo založeno v novověku Descartovou filosofií, která nám tvrdí, že jediné, na co se můžeme spolehnout, je vlastní rozum. Zkoumat vše, co je *claire et distincte*¹⁸, třídit do kategorií a zkoumat jednotlivé části co nejdetailněji. Takto vypadá moderní věda, kterou kritizoval vedle jiných filosofů opět i Patočka. Věda svět „rozkouskovala“ natolik, že neumí předložit ucelený obraz světa a představu o něm. Merleau-Pontymu se nelíbí ani vědecký postoj, který automaticky odmítá vše, co nelze změřit, nebo porovnat a vyvodit závěr, kde by se spojovala příčina a důsledek. Věda vytváří zjednodušená schémata, která neodpovídají realitě, tomu, jak nám ji předkládá naše vlastní zkušenost. „Konkrétní, smyslová danost přisuzuje vědě úlohu nikdy nekončícího projasňování. Z toho ovšem vyplývá, že smyslovou zkušenost nemůžeme po klasickém vzoru považovat za pouhé zdání, které má být překonáno vědeckým rozumem.“ (Merleau-Ponty 2008, s. 14) Bez smyslů, díky kterým klademe otázky, by věda nevznikla. Proč se tedy věda neustále snaží naše smysly dávat na nižší úroveň, než rozum a proč tyto dvě věci, tělo a duši, neustále odděluje?

Proč se věda snaží o absolutní objektivismus, který není možný právě proto, že věci vždy vnímám já a nějak o nich já přemýšlím v situaci, do které jsem vržena? Merleau-Ponty zde poukazuje na nedostatek vědy, která sama sobě svým dogmatismem staví překážky. Tyto překážky umí překročit právě umění, malířství, ale i poezie a samozřejmě filosofie, které se nebojí přiznat subjektivní pohled pozorovatele a jeho zainteresovanost. Proto svět, který nám předkládá malíř na svém plátně

¹⁸ jasné a zřetelné / jasné a ohraničené

pochytíme mnohem lépe, než pomocí fyzikálních a chemických definic. Malířovo dílo skutečně prožijeme.

„Jednota věci nám zůstane skryta, dokud budeme jednotlivé kvality (např. barvu, chuť) považovat za data náležející striktně odděleným světům vidění, čichu, hmatu atd.“ (Merleau-Ponty 2008, s. 25) Takto oddělovat jednotlivé smysly se učíme již od dětského věku. Tyto kvality od sebe nejsou odděleny. Když například jíme nějaký pokrm, také vnímáme všechny jeho kvality naráz. Chuť, vůni, barvy, strukturu. To věda nás naučila oddělovat jednotlivé kvality od sebe a řadit je do zvláštních kategorií. Malířství nás pak přivádí zpět k věcem samým, učí nás, že věci nelze oddělovat od toho, jak se nám jeví. Pokud tak činíme, nevystihujeme pravou podstatu těchto věcí, odhlížíme od ní. Věc ztrácí svůj skutečný význam.

Cílem umění není věrně kopírovat skutečnost (jako to činí fotografie) a vytvářet její iluzi. Definovat, ukazovat. To bychom podle Merleau-Pontyho mohli umění přirovnat k cedulím na nádraží. Význam by nebyl v díle samotném, ale v tom, co dílo zobrazuje, v tom, co je vně toto dílo. Umění v sobě má ale něco navíc: „cílem malířství není ‚rekonstruovat nějakou nahodilou skutečnost‘, ale ‚vytvořit skutečnost obrazovou‘. Malířství takto pojímáno není nápodobou světa, ale světem pro sebe.“ (Merleau-Ponty 2008, s. 60) Není cílem věrně napodobit zobrazovanou situaci, ale předat prožitek této situace. Malíř se nám snaží něco říct, něco víc, než jen „Podívejte, tak vypadá jablko.“

Od malířství se Merleau-Ponty přesouvá k filmu. Kritizuje toto médium za to, že v nás nedokáže vytvořit takový hluboký prožitek, jako malířství. Vyzdvihuje ale hudbu, která bývá na pozadí filmů, aby dokreslila situaci. Hudba je totiž podle Merleau-Pontyho opět druhem umění, které v nás umí prožitky vyvolat podobně, jako malířství a poezie. Umění v nás probouzí pochopení ke světu a kultuře, pomáhá nám poznávat svět.

3.2 Paul Virilio a jeho kritika technologií

3.2.1 Technologie a zrychlování

Jedním z kritiků zavádění nových technologií do všech oblastí našich životů je francouzský filosof a sociolog Paul Virilio. Pod vlivem myšlenek svého učitele Merleau-Pontyho rozvíjí později Virilio svou teorii vnímání v prostředí, které proměnily právě technologie. Zavádí a popisuje svou teorii *dromologie*, kdy naše životy jsou ovlivněny rychlostí, dokonce neustálým zrychlováním všech životních aspektů, ať už se jedná o komunikaci, cestování, přenos informací, ale i každodenní všední činnosti. Jak jsme viděli u Prenskyho, zrychluje se i styl výuky a tempo, jakým žáci přijímají informace ve škole i mimo ni.

Rychlost zkresluje naše vnímání, ovlivňuje to, na co se soustředíme i nesoustředíme. Virilio vysvětluje svou teorii na příkladu jízdy autem krajinou. Při rychlé jízdě se soustředíme na cíl naší cesty, který je kdesi v dálce před námi – tam upíráme svůj zrak. Při tom míváme krajinu, která se rozmazaně jako skvrna zobrazuje v okýnkách automobilu, vnímáme ji spíše pouze periferním pohledem. Krajinu vnímáme zkresleně, rychle se kolem nás míhá, nestíháme vnímat jednotlivé detaily, zamyslet se nad krajinou, prožít ji.

Stejným způsobem vnímáme i informace, kterou jsou nám dnes v médiích prezentovány rychle za sebou, jedna po druhé, kolikrát bez logické návaznosti. Tyto zprávy kolem nás prolétnout, aniž bychom je zaznamenali natolik, abychom se nad nimi hlouběji zamysleli, pozastavili se nad tím, co se děje. Místo toho je nám prezentována jedna reportáž za druhou a při třetí už si ani nepamatujeme, o čem byla první, protože v nás nestihla zanechat žádný dojem. Významné celosvětové i domácí události jsou potom vnímány povrchně, bez prožitku, skoro jako by se nic nedělo.

Druhým extrémem jsou reportáže, které „útočí“ na naše emoce. Vedle zpráv z válečných oblastí je nám prezentována „dojemná“ reportáž o mnohem banálnější záležitosti a jejich důležitosti je tak přikládána stejná váha. Média nám servírují zprávy rychle a způsobem senzací. Naše vnímání je zkreslené, třídění informací ztíženo. Pokud se do toho všeho přimíchá ideologie, divák je zmaten a snadno podléhá dezinformaci.

Virilio se ve svých dílech pokouší mapovat historii technologií a popisovat, jak se postupně proměňoval náš život s příchodem novějších druhů technologií. Popisuje, jak se proměňovalo naše vnímání především času a prostoru. Tyto veličiny se neustále zkracovaly ne ve fyzikálním, ale psychologickém slova smyslu. Důležitá je pro něj v tomto ohledu předpona „tele-“, kterou má většina moderních technologií a které umožňují rychlý, téměř okamžitý přenos informací, obrazu, zvuku na velké vzdálenosti – televize, telefon, ale i telekomunikace a telekonference. Naprosto nová éra nastává s příchodem internetu, kdy je přenos informací opět urychlen, urychluje se ještě více proces globalizace a vznikají nové hrozby pro lidstvo ve formě odcizení osobních dat až po důležité vládní informace.

Zrychlování komunikace za pomoci technologií pro změnu vede ke zkratkovitosti obsahů informací. S tím souvisí i proměna našeho jazyka, který se musí této zrychlené komunikaci přizpůsobit. Slova jsou dnes kvůli neustálému zrychlování nahrazovány obrazy, symboly a těchto vizuálních vjemů je čím dál více, až nás zcela zahltní. Nejedná se jen o komunikaci v podobě prostého sdělení informací, ale i o reklamní sdělení, mediální sdělení. Naše smysly jsou neustále zahlcovány obrazovými i zvukovými podněty, Virilio tento stav dokonce přirovnává ke stavu pod vlivem drog. „This means that, as in narcotic states, the series of visual impressions become meaningless.“ (Virilio 1994, s. 9) Přestáváme obsahy vnímat, smysl nám pomalu uniká.

3.2.2 Film a falešné vnímání

Jedno z médií, které Virilio často kritizuje a navazuje tím na Merleau-Pontyho, je film. Virilio ještě navíc oproti svému učiteli kritizuje u filmu podporování konzumního způsobu života, manipulovatelnost davů, podporování zrychlování a zkratkovitosti – film nám dokáže během několika minut popsat historickou událost, chemický proces, společenský problém. Film podporuje náš pohodlný způsob života – ačkoli „cestujeme“ v dokumentárních cestopisných snímcích na druhý konec světa, sedíme při tom doma na gauči. Místo, abychom si vyzkoušeli, jak se skutečně něco dělá, podíváme se na video-návod. Než bychom dlouho cestovali na druhou stranu světa a sami prožili zkušenost s cizí kulturou, raději se podíváme na filmový dokument z pohodlí obýváku. Může nám film tuto zkušenost nahradit? Jistě, že ne. Ohlédněme

se zpět za Patočkou, který říká, že zkušenost nelze zprostředkovat. Zkušenost musíme sami prožít.

Filmovou tematikou navazuje Virilio na svého učitele Merleau-Pontyho i na téma umění a vnímání. Umění určitým způsobem narušuje naše vnímání, protože zastavuje pohyb, pokud se jedná o fotografii. Člověk zachycen v pohybu je strnulý, najednou neběží, ale stojí na jedné noze a druhou má zvednutou do vzduchu. Virilio se zde odvolává právě na malbu Gericaultových koní podobně, jako Merleau-Ponty. Malba, která, ač fyziologicky nesprávná, v nás zanechává mnohem realističtější dojem z pohybu. Nohy koní natažené směrem kupředu v sobě nesou mnohem více pohybu, než fotografie, kde je běh ustrnutý a pozastavený. Malba je v tomto ohledu mnohem pravdivější a médium v podobě fotografie více falešné. Naše vidění je degenerováno, fotografie tím, jak pohyb zobrazuje, lže. Lže nám o tom, jak pohyb vypadá, o pocitu, který máme, když tento pohyb skutečně vidíme naživo na vlastní oči. Malba nám řekne mnohem více, můžeme z ní zobrazený svět více prožít. Film je pak pohyblivý obraz poskládaný z jednotlivých fotografií a ačkoli se objekt na obrazovce hýbe, je to falešné vnímání pohybu bez hlubšího prožití. Film je iluzí. „Proust označuje za nejrychlejší stimulus umění, protože věci u něj nepodléhají citu nakonec, nýbrž jím naopak začínají.“ (Virilio 2010, s. 35) Je ale důležité zmínit, jaké umění. Virilio zde má na mysli, stejně jako Merleau-Ponty, malbu. Fotografie a film jsou iluzí, klamou svého diváka. Navíc jsou produktem masové kultury. Většina filmů se dnes netočí, aby nějakým způsobem obohatily diváka. Filmy se točí za účelem finančního výdělku. Na kvalitu snímků se přitom tolik nedbá. Primárním cílem je ekonomický zisk. Navíc může být film zneužit díky podprahovým informacím, které do něj mohou být vloženy. Film se může stát nástrojem propagandy, který „ovládne“ masy svých diváků snadno a rychle.

Technologie jsou podle Virilia jako protézy. Optické čočky nám umožňují vidět to, co bychom normálně pouhým okem nezahlédli. Ať už je to mikroskop, který nám zvětšuje malé organismy, nebo naopak teleskop, který přibližuje vzdálené objekty, projektuje se v nich svět, který je bez technologií mimo náš dosah. Proměňuje se naše vnímání blízkého a vzdáleného, vnímání prostoru a vzdálenosti. Čočky v objektivu kamery a fotoaparátu k nám přinášejí obrazy vzdálených míst. To, co ale

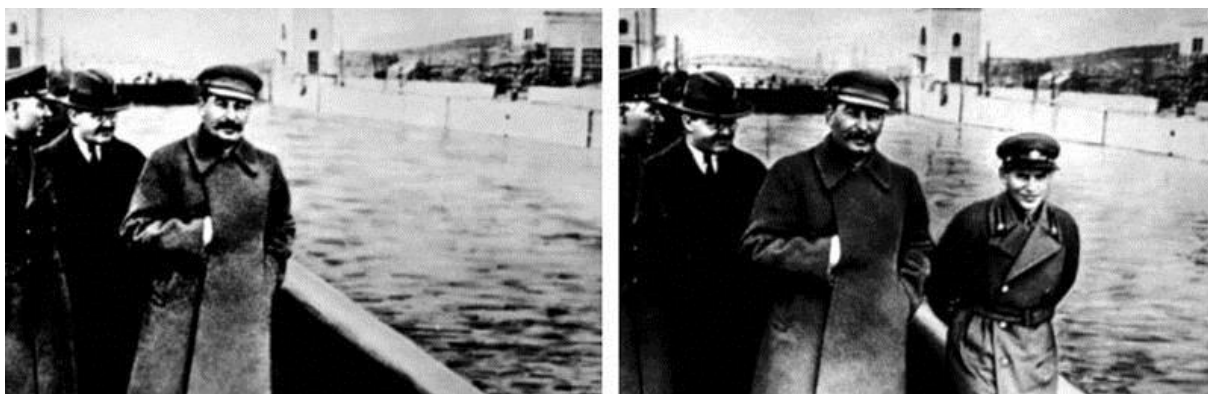
vnímáme, není skutečný svět, je to iluze světa. „Jiní lidé chtějí využít počítačovou ‚inteligenci‘ jako inherentní protézu: ‚Maličká silikonová pastilka by člověku poskytla okamžitou znalost cizího jazyka nebo teorie relativity...‘ Tito teoretikové nabízejí člověku paměť, která by už nebyla jeho...“ (Virilio 2010, s. 47) Bylo by snadné nechodit do školy, nechat si implantovat čip. Jak by ale takový člověk skutečně „fungoval“? A byl by to ještě člověk? Nepřišel by společně s vynecháním klasického výchovně-vzdělávacího procesu i o část svého lidství? Skutečně se dají hodnoty a kulturní zvyky předat pouhým elektronickým implantátem? I pokud by to bylo možné, stále jde zde vysoké riziko zneužití takového zařízení. Pokud má navíc technologie řídit naše myšlení, nemůže být přeci takový člověk svobodný. Svá rozhodnutí totiž učinil na základě stroje ve své hlavě.

U filmu se objevuje další nebezpečí – vidíme jen to, co si vybere kameraman ve spolupráci s režisérem, že nám chtějí ukázat. Nevidíme svět kolem sebe tak, jak je. Vidíme výsek světa, který si vybral filmový štáb. Tak se může klidně stát, že nám média budou skrze filmové záběry, ve snaze dokázat, jak stát prosperuje, ukazovat krásné město v rozkvětu, přitom ulice, kde „kvete“ bída a bezdomovectví nám zůstanou skryty. K tomu, jak poznamenává Virilio, navíc filmaři využívají speciálních efektů. Město v rozkvětu tak postprodukčně dobarví příjemnými barvami, záběry podkreslí příjemnou hudbou a divákovi je předložena dokonalá iluze dokonalého světa. To, že se pak takový film může stát jednoduchým politickým nástrojem, je zcela evidentní. S příchodem biografů se toto nebezpečí zvětšilo, protože film jako nástroj propagandy byl promítán skutečně masovému publiku, nejen školákům, ale celé populaci.

Právě na tato nebezpečí technologií a médií je třeba žáky upozorňovat a při využívání filmu ve výuce neustále připomínat. Film je vždy natočen za nějakým účelem a je tomu přizpůsoben po všech stránkách. Na jedno téma lze natočit dva zcela odlišné snímky, které si budou protiřečit. Stačí jen použít správnou filmařskou techniku. Vůbec nejdůležitější je proto situaci prožít na vlastní kůži – ulice města si projít, rozhlédnout se kolem sebe a vnímat atmosféru vlastníma očima i dalšími smysly. Žádný film, ani fotografie nám nemůže poskytnout reálný obraz a prožitek.

S rozšířením filmu se podle Virilia zásadně proměnilo vnímání světa. Najednou ho můžeme celý „procestovat“ během jedné hodiny. Kontinenty se smrštují v několik obrazů, realita je „smrštěna“ do jednoho filmu. Jak bohaté můžeme z takového filmu získat o světě informace? Jaká bude naše představa o světě, kterou si na základě shlédnutí vytvoříme? Jak pochopíme odlišné kultury, které jsme v té rychlosti „navštívili“ skrze obrazovku, nebo filmové plátno? Jistě velmi zjednodušené, mnohdy stereotypní.

Záběry fotografií a filmové záběry skrývají i to nebezpečí, že působí reálně. Máme tendenci jim věřit. Proto se často fotografie a film používají jako důkaz. Zapomíná se, že je velmi snadné tato média zmanipulovat. V době digitálních technologií to dokonce není nic složitého. Ale ani před digitální érou nebyla manipulace lidské mysli pomocí fotografie nic výjimečného. Jako příklad mohou posloužit Stalinovy fotografie, ze kterých mizeli jeho nepřatelé tak, jak „mizeli“ ze světa.

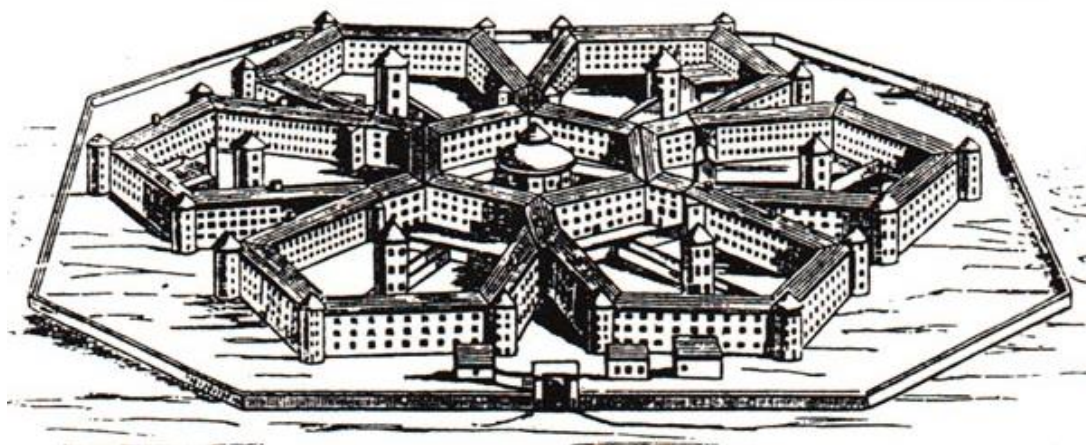


Obrázek 9: Porovnání upravené fotografie a původní originální fotografie Josifa Vissarionoviče Stalina a jeho spolupracovníka, který byl z fotografie vymazán poté, co ztratil u Stalina oblibu [IX]

3.2.3 Nebezpečí dohledu ve virtuálním prostředí

S rozvojem digitálních technologií a virtuální reality se lidé začali pohybovat v novém prostředí. Na internetu prohlížíme webové stránky, zadáváme osobní data, komunikujeme, sdílíme fotografie a videa. Při pohybu po síti za sebou necháváme digitální stopy. Tento náš pohyb může být, a dokonce i je, sledován. Virilio si všímá, že vzniká dohled nad tím, co děláme a jak se na síti chováme. Teorií dohledu se ve

filosofii zabýval francouzský postmoderní autor Michel Foucault, který ve svém díle *Dohlížet a trestat* rozebírá historii a formy dohledu. Jeho teorie je dobrým východiskem pro popis dohledu na internetové síti.



Obrázek 10: Londýnské vězení Millbank postavené podle modelu Panopticonu Jeremyho Benthama [X]

Foucault (2000) popisuje historii dohledu a trestů od středověku, kdy byli lidé „v panovnickově moci“ veřejně trestáni, až po současnost, kdy v lidech „vyrostla“ sebekázeň. Foucault totiž vychází ve své teorii dohledu z modelu vězení britského filosofa Jeremyho Benthama. Středem tohoto kruhovitěho modelu je strážná věž, ze které je vidět do všech cel. Zároveň je ale ve věži pozorovatel ukryt a proto vězni nikdy neví, zda jsou právě pozorováni a předpokládají, že mohou být pozorováni kdykoli. Tento předpoklad v nich následně vyvolává sebekázeň a vězni se chovají umírněně po celou dobu.

Pod vlivem teletechnologií vzniká teledohled (Virilio 1994). K tomu dochází nejen ve virtuálním prostředí, ale i v reálném světě za pomoci technologií. Dnes by se ve veřejném prostoru města těžko hledalo místo, které nezachytí kamery. Veřejný prostor se stává „transparentním“. Kamery jsou na úřadech, v obchodních domech, v kinech i v restauracích. Lidé jsou sledováni v kancelářích, případně jsou kanceláře projektovány jako „open space“, kde je snadný dohled na pracovníky. Jeremy Bentham navrhoval model Panopticonu nejen pro vězení, ale právě i pro pracovní prostředí továren. Kamery jsou dnes už u většiny škol a sledují jejich okolí. Mluví se ale i o zavádění kamerových systémů do tříd, kde by učitelé byli kontrolováni při své

práci a žáci by byli pod dohledem při testech, zda nepodvádějí. Vzniká *panoptické vidění*. Jsme sledováni po celý den téměř všude. Teledohled vznikl podle Virilia (1994) díky televizi, která umožnila sledovat osoby v přímém přenosu. Nejlépe to lze vidět na sportovních utkáních, kde živě pozoruje masa lidí hráče na hřišti, může v reálném čase reagovat na hru. Hráči zároveň tuší, že jsou pozorováni nejen lidmi na stadionu, ale i tisíce diváckých očí doma u obrazovek. To v nich může podle Virilia způsobovat psychický nátlak. Je to podobná situace, kterou popisuje Foucault – vězeň ve své cele dozorce nevidí, domnívá se však, že je pozorován. My vidíme kamery, ale nevíme, zda jsou skutečné, nebo jsou to repliky. Pokud skutečně prostor snímají, ke komu vede záznam a kdo nás ve skutečnosti sleduje? Jaký je účel tohoto sledování? Je tím účelem naše ochrana, kontrola, nebo dokonce špatný úmysl?

Virilio upozorňuje na další fakt. Dříve náležela kontrola hlavně policejním složkám. S rozmachem technologií a hlavně internetu není těžké sledovat kohokoli i na tom nejzákladnějším stupni. Díky internetu si můžeme vyhledat o člověku mnoho informací – kde bydlí, kde pracuje, co studoval, díky sociálním sítím, kam o sobě lidé umisťují i další informace, se můžeme dozvědět další informace o jejich soukromí, prohlížet si jejich fotky. Sociálních sítí proto často využívají zaměstnavatelé, aby si prohlédli uchazeče o zaměstnání a rozhodují se na základě toho, jak se uchazeč prezentuje.

Záznam z kamer a fotoaparátů může být následně použit jako důkaz. Virilio upozorňuje na nebezpečí v podobě dodatečné manipulace se záznamem v podobě úprav. Máme tendenci fotografie a filmy považovat za důkazy. Přitom nemusíme poznat, že byl záznam pozměněn, ať už ve prospěch či neprospěch osoby na záznamu.

Velikým nebezpečím je podle Virilia (1994) zneužití teletechnologií teroristy. Ti se snadno ze záznamů kamer dozví, kde se pohybují jací lidé, jaká místa a v jaký čas by byla vhodná pro plánovaný útok. Kamery nám nenabízejí jen možnost kontroly nad naším majetkem, ale mohou posloužit i nebezpečným organizacím k informaci o prostoru, který je sledován

Důležité pro popis fungování dohledu ve virtuálním prostředí je to, že člověk, který po internetu „surfuje“, nikdy netuší, zda ho někdo pozoruje. Předpokládáme, že

by naše „kroky“ mohli být sledovány“, avšak často si neuvědomujeme, jak moc sledování ve skutečnosti jsme. Naše data se neustále zaznamenávají na různé servery, kde jsou sbírány a tříděny. Poté mohou být prodány marketingovým agenturám k cílení reklam, nebo politickým subjektům jako podklady pro naše volební preference, objasnění našich zájmů, podle kterých na nás budou tyto skupiny cílit. Podle informací, které zadáváme, se na takových serverech vyskytuje dokonalý obraz naší osobnosti – jméno, věk, fotografie, zájmy, naše minulost, někdy i plat, vybavení domácnosti a počet jejích členů. Tyto informace dle podmínek nemusíme poskytovat jen druhé straně, ale často jsou nabídnuty právě třetím stranám, které s daty nakládají jinak, než si myslíme, že byl původní záměr.

3.3 Východisko ze „zajetí“ technologického vlivu

„Je třeba jak se říká, „uchopit techniku duchovně“. Te třeba umět technice poručit. Mít techniku pod kontrolou se stává tím naléhavější, čím více hrozí, že se technika vládě člověka vymkne.“ (Heidegger 2004, s. 8) Martin Heidegger¹⁹ v úvodu svého krátkého zamyšlení nad vědou a technikou varuje před nebezpečím, které skýtají. V dnešní době je velkým nebezpečím prostředí internetu. Szebestová (2012, s. 60) uvádí, že: „Nebezpečí internetu spočívá v několika oblastech – obsah (nevhodný a nebezpečný obsah), nebezpečné kontakty a komerce (reklama a marketing, ochrana osobních údajů). Jako pedagogové bychom měli s žáky komunikovat o konkrétních tématech týkající se bezpečnosti na internetu, ukázat zájem, budovat důvěru, tematizovat rizika a vysvětlovat související problémy.“ Technologie mohou být dobrým sluhou, ale špatným pánem, pokud se vymknou naší kontrole. Technika, místo aby nám pomáhala, řídí nás, vytváří systém *Gestell*²⁰. Podobně, jako u Foucaultova systému sebekázně, nás systém Gestell nutí dodržovat pravidla, aniž by byl momentálně přítomen někdo, kdo dodržování těchto pravidel kontroluje.

¹⁹ německý fenomenolog, asistent E. Husserla a profesor filosofie, zabýval se otázkou bytí nejen v souvislosti s vědou a technikou, která jej v moderní době ovlivňuje

²⁰ Odvozeno z německého „stellen“ – postavit. Gestell je podle Heideggera systém, který nás „staví do pozoru“, dává nám povely.

V přírodních, ale i humanitních vědách je snaha vše objektivizovat, a to včetně naší duše a myšlení, včetně objektivizování lidské bytosti. S věcmi se manipuluje a i s člověkem je ve vědě manipulováno jako s věcí. *Gestell* je podstatou techniky. *Gestell* vytváří systém, který se nás zmocňuje a přikazuje nám. Pokud nebudeme situace reflektovat, staneme se „rukojmím“ *Gestell*. Budeme slepě následovat jeho pravidla, i když nebudou správná.

Technologie nám mají usnadnit práci. Učitelům mohou posloužit jako vhodný doplněk výuky. Žákům mohou usnadnit studium díky rychlejšímu a dostupnějšímu vyhledávání informací. Na druhé straně se používáním technologií ochuzujeme o přímé zkušenosti, vytváříme si návyk, že vše je dostupné hned a odkudkoli. „Hodnoty ve výchově, umění a sportu se proměnily na prostředky zrychlující a zkvalitňující provoz, v němž se uplatňuje stále sílící zdroj moci, jenž vše řídí a o všem rozhoduje.“ (Hogenová 2008, s. 28) Hodnotnost je spojována s hodnotou finanční. Rozvíjí se materialismus a konzumní způsob života. Nabýváme dojmu, že vše je možné, díky technice snadno zařiditelné.

Pokud mluvíme o „prožitku“, většina lidí dnes nechápe tento pojem tak, jak bylo popsáno u Patočky, Merleau-Pontyho, Virilia a dalších autorů. Jak píše Hogenová (2008, s. 29), „prožitek“ je spíše „zážitek“, zábava, něco uměle vytvořeného, za co jedni platí a druzí na tom vydělávají. Není to cenná zkušenost s danou situací, která v nás zůstane a vnitřně obohatí. Je to chvilková záležitost spojená se slastí, která nemá dlouhé trvání. Tyto „prožitky“ odvádějí naši pozornost. Mají nás zabavit, rozptýlit. Generace dětí a mládeže se ráda baví. Pokud nebudou mladí lidé dotčeni výchovou a vzděláním, hrozí, že se z nich stanou lidé, kteří budou ve svém životě vyhledávat především slast, kterou budou nacházet v zábavě a v materiálních jsoucních, budou mít „placaté myšlení“ (Hogenová 2009). Nebudou schopni reflexe a kritického myšlení a hrozí, že se tyto lidé stanou nesvobodnými. Člověk, který není schopen reflexe a kritického zamyšlení, je snadno zmanipulovatelný. Takový člověk žije neautenticky v každodenním obstarávání, důležitá jsou pro něj materiální jsoucna. V dnešní době, kdy jsou média a informace, které nám „posílají“, všudypřítomná, je manipulovatelnost mas snadnou záležitostí, jak bylo popsáno a ukázáno v předchozích

kapitolách. Dnešní doba je doba konzumního způsobu života, odvádí nás od sebe samých. Upřednostňované jsou hodnoty ekonomické.

Filosofie je nauka, která se obrací na člověka a jeho svět odlišným způsobem, než věda. Filosofie v nás probouzí tážení, chuť po poznání, kritickém myšlení a reflexi. Filosofie nás učí starat se o duši. Člověk, který není pouze kvalifikovaný ve svém oboru, ale prošel výchovně-vzdělávacím procesem tak, jak jej popisuje Patočka, může žít hodnotný život, který nebude založen na materialismu a utilitarismu, bude pečovat o svou duši, bude schopen nad věcmi přemýšlet a hodnotit je z více úhlů pohledu, nenechá se snadno zmanipulovat a jedině tak zůstane svobodný.

Úkolem učitele a vychovatele je probouzet ve svých žácích touhu po poznání a vzdělávání, učit je reflektovat svůj život a kriticky se zamýšlet nad událostmi kolem sebe. Vzdělání by nemělo být pouze kvalifikací v daném oboru. Vzdělání a výchova by měly zahrnovat rozvoj duchovních hodnot. Měl by to být vztah živý, osobitý – tváří v tvář. Učitel by se měl naladovat na své žáky, vyhledávat jejich přirozenost a kultivovat ji, rozpohybovat kruhy lidské duše směrem vzhůru za poznáním, učit nadhledu. Přivádět člověka k sobě samému, vyhledávat podobu vlastního života.

Závěr

Problematika technologií ve výuce je ve 21. století často diskutované téma. Různí autoři se věnují typům technologií a možnostem jejich využití při výuce. Mluví se o prostředí virtuální reality, kterou nám umožňují digitální technologie a o jejím využití pro výuku. Díky virtuální realitě lze nasimulovat jakékoli prostředí, lze sdílet data, komunikovat. Objevují se aktuální témata jako e-learning, do škol se zavádějí nové technologické pomůcky pro výuku (interaktivní tabule, tablety). Nelze proto tento jev přehlížet. Pro posouzení technologií a jejich vlivu na výuku nelze uchopovat toto téma pouze z pohledu užitečnosti, utilitarismu. Zaměření se na užitečnost ve smyslu ekonomickém vede podle Jana Patočky k materialismu a „poklesu“ duše tak, jak jej popisoval už Platón. Cílem výchovy by neměly být pouze cíle ekonomické. Výchova má člověka a jeho duši rozvíjet, „pozvedávat“ do vyšších sfér (rozhybávat duši směrem vzhůru). Cílem výchovy je pomoci jedinci vést svobodný život, ve kterém bude volit dobro a pravdu, tyto hodnoty bude uznávat a dále předávat.

Cílem práce bylo posoudit, jakou roli hrají technologie ve výuce, jaký na ni mají vliv a jak ji proměňují. Z fenomenologického pohledu a pohledu vybraných autorů jsem pak zhodnotila tyto proměny a popsala jsem, proč je filosofický a fenomenologický pohled důležitý. Fenomenologie se jako filosofický směr soustředí na lidské vnímání a prožívání. Věnuje se problematice těla a jeho propojení s lidským duchem. Vymezuje se vůči karteziánskému myšlení, které chápe lidské tělo a ducha odděleně. Jak bylo ukázáno na filosofii Maurice Merleau-Pontyho, tyto dvě entity nelze oddělovat a lidské vlastnosti, zejména psychično, nelze objektivizovat. Objektivita není možná. Slouží pouze vědě pro snazší uchopení a třídění věcí a jevů. Při výchově nemůžeme člověka uchopovat jako objekt. Musíme se naladit na jeho myšlení, na to, jak tento druhý člověk svět vnímá a co prožívá. Fenomenologii vnímám jako vhodnou metodu pro kritiku technologií a východisko pro filosofii výchovy. Fenomenologický pohled umožňuje učiteli náhled na problematiku propojení témat technologií a výchovy, pomáhá uvědomit si, jak technologie proměňují naši realitu a jak se mění vnímání nových generací.

V první části diplomové práce vycházím z filosofie českého fenomenologa Jana Patočky a v závěru práce se k fenomenologii vracím jako ke způsobu, jak zpětně

propojit všechna tři hlavní témata – technologie, výchovně-vzdělávací proces a fenomenologii. Ta nám může pomoci při kritickém hodnocení vlivu technologií a médií, uvědomit si, jaké proměny způsobují v našem vnímání a proč je důležitá role učitele, osobní kontakt učitele a žáka, a především vlastní zkušenosti a prožitku. Fenomenologie nám ukazuje, že není možné situaci „prožít“ skrze simulovanou realitu tvořenou virtuálním prostředím. Pokud si má žák vytvořit názor a situaci pochopit, měl by ji skutečně prožít „na vlastní kůži“. Technologie a média nám mohou při výuce pomoci realitu zprostředkovat pro snazší ukázkou. Je evidentní, že ne vždy můžeme vzít žáky do Afriky, aby se o této zemi něco dozvěděli. Nemůžeme cestovat časem a nechat sebe a své žáky prožít historii. Technologie jsou proto vhodným doplňkem výuky. Neměly by ale ve výuce převládat. Důležitý je osobní kontakt s učitelem, který žákům vyloží kontext, bude přítomen pro případně zodpovězení otázek (protože tázání je při výchově důležité) a ukáže žákům, že ne všechny obrazy a myšlenky, které jim technologie a média ukazují, jsou správné a jediné a upozorní je na typizující a stereotypizující prvky. Učitel by měl vždy s žáky obrazy a myšlenky zhodnotit, učit je kritickému myšlení a reflexi.

Výchova a vzdělávání jsou dlouhodobé procesy, které nekončí s ukončením školní docházky. Vzdělávání pokračuje v dospělosti sebevzděláváním a nikdy nekončí. Jedině vzdělaný člověk si je schopen uvědomit, co se kolem něj děje, je schopen kriticky hodnotit a reflektovat životní situace, ve kterých se ocitá. Takový člověk vyznává platónské hodnoty, jako je dobro a pravda a usiluje o ně. Sám se pak snadno nestane zmanipulovatelným a žije svobodný život z vlastních rozhodnutí.

Seznam použitých informačních zdrojů

- [1] BENJAMIN, W. *Aura a stopa*. 1. vydání. Bratislava: Kalligram, 2013. 126 s. ISBN 978-80-81-01-774-2.
- [2] CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrat'*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. 216 s. ISBN 80-902482-2-5.
- [3] ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu*. 1. vydání. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2010. 178 s. Studie NHÚJH 4/2010. ISBN 978-80-86729-57-2.
- [4] DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Tisíc plošin*. 1. vydání. Praha: Hermann a synové, 2010. 562 s. ISBN 978-80-87054-25-3
- [5] FOUCAULT, M. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. 1. vydání. Praha: Dauphin, 2000. 427 s. ISBN 80-86019-96-9
- [6] FRK, B. 2012. *Kritika e-learningu a budoucnost' vzdělávacích technologií*. Andragogika 1/20012, ročník XVI, s-8-9. ISSN 1211-6378.
- [7] HEIDEGGER, M. *Věda, technika a zamyšlení*. 1. vydání. Praha: OIKOYMENH, 2004. 62 s. ISBN 8072980831
- [8] HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. 1. vydání. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu, 1996. 477 s. ISBN 80-860-0512-7
- [9] HOGENOVÁ, A.; PELCOVÁ, Naděžda. *Hodnoty ve výchově, umění a sportu*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. 245 s. ISBN 80-7290-272-5
- [10] HOGENOVÁ, A. *K fenoménu sebepoznání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2010. 194 s. ISBN 978-80-7290-478-5
- [11] JAKOBSON, R. *Poetická funkce*. 1. vydání. Jinočany: H & H, 1995. 747 s. ISBN 80-85787-83-0
- [12] LÉVINAS, E. *Etika a nekonečno*. 2. vydání. Praha: OIKOYMENH, 2009. 232 s. ISBN 978-80-7298-394-0
- [13] MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologie vnímání*. 1. vydání. Praha: Oikoymenh, 2013. 978-80-7298-485-5
- [14] MERLEAU-PONTY, M. *Oko a duch a jiné eseje*. 1. vydání. Praha: Obelisk, 1971. 80-725-4269-9
- [15] MERLEAU-PONTY, M. *Svět vnímání*. 1. vydání. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 80-725-4269-9

- [16] MERLEAU-PONTY, M. *Viditelné a neviditelné*. 1. vydání. Praha: Oikoymenh, 1998. 268 s. ISBN 80-725-4269-9
- [17] NOVOTNÁ, E. *Zrychlování komunikace a projevů každodennosti v informační společnosti. Paralela v přístupech Paula Virilia a Godfrey Reggia*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií.
- [18] PATOČKA, Jan. *Péče o duši I*. 1. vydání. Praha: OIKOYMENH, 1996. 506 s. ISBN 80-860005-24-0
- [19] PLATÓN. *Faidón*. 4. vydání. Praha: OIKOYMENH, 2000. 112 s. ISBN 80-86005-26-7
- [20] PLATÓN. *Ústava*. 4. vydání. Praha: OIKOYMENH, 2005. 428 s. ISBN 80-7298-142-0
- [21] PLATÓN. *Zákony*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1961. 376 s.
- [22] PRENSKY, M. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9 No. 5. ISSN 1074-8121.
- [23] SAK, P. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-230-0
- [24] SZEBESTOVÁ, Z. *Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol (I. díl)*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 88 s. ISBN 978-80-87063-39-2
- [25] STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. 8. vydání. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7195-206-0
- [26] VELÍŠKOVÁ, H. *Školní film*. 1. vydání. Brno: ČSFV, 1936.
- [27] VIRILIO, P. *Informatická bomba*. 1. vydání. Červený kostelec: Pavel Mervart, 2004. ISBN 80-86818-04-7
- [28] VIRILIO, P. *Negative Horizon*. 1. vydání. New York: Continuum, 2007. ISBN-10 0-82648955-9
- [29] VIRILIO, P. *The Vision Machine*. 1. vydání. Bloomington: Indiana University Press, 1994. ISBN 0-253-32574-9

Seznam použitých elektronických zdrojů

- {1} HOGENOVÁ, A. *K fenomenologii těla a pohybu*. In: <http://sffp.sweb.cz> [online]. ©neznámé [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: <http://sffp.sweb.cz/archiv/hogenova.htm>
- {2} ČINÁTL, K. *Film ve výuce dějepisu*. In: www.goethe.de [online]. ©2015 [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: http://www.goethe.de/ins/cz/pro/grenzstreifen/Film_ve_vyuce_dejepisu.pdf

Seznam obrázků

- [I] ESCHNER, M. *Sbírka Muzea Komenského v Přerově* [online]. [cit. 20.5.2015]. Dostupný na WWW: <http://ces.mkcr.cz/cz/psb.php?idpsb=1049>
- [II] DANĚK, G. *Sbírka Muzea Komenského v Přerově* [online]. [cit. 20.5.2015]. Dostupný na WWW: <http://ces.mkcr.cz/cz/psb.php?idpsb=1049>
- [III] MÜLLER-LYER, F. *Popular Science* [online]. [cit. 15.4.2015]. Dostupný na WWW: <http://www.popsci.com/science/article/2013-03/are-these-walls-the-same-size-your-answer-depends-on-where-youre-from>
- [IV] MÜLLER-LYER, F. *Popular Science* [online]. [cit. 15.4.2015]. Dostupný na WWW: <http://www.popsci.com/science/article/2013-03/are-these-walls-the-same-size-your-answer-depends-on-where-youre-from>
- [V] SMOLÍK, L. *Twitter* [online]. [cit. 15.7.2015]. Dostupný na WWW: <https://twitter.com/liborsmolik/status/536807691940007936>
- [VI] FRK, B. *Branislav Frk - KATEDRA ANDRAGOGIKY* [online]. [cit. 15.7.2015]. Dostupný na WWW: http://andragogika.weebly.com/uploads/5/0/1/7/5017649/b._frk_kritika_e-learningu.pdf
- [VII] GÉRICHAULT, T. *Wikipedie* [online]. [cit. 15.7.2015]. Dostupný na WWW: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f3/Jean_Louis_Théodore_Géricault_001.jpg
- [VIII] MUYBRIDGE, E. *Wikipedie* [online]. [cit. 15.7.2015]. Dostupný na WWW: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/73/The_Horse_in_Motion.jpg
- [IX] Autor neznámý. *Twisted Sifter* [online]. [cit. 15.7.2015]. Dostupný na WWW: <http://twistedsifter.com/2012/02/famously-doctored-photographs/>
- [X] EARL, D. *National Education Network Gallery* [online]. [cit. 15.7.2015]. Dostupný na WWW: <http://gallery.nen.gov.uk/assets/0707/0000/0013/millbank2.jpg>